



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Arlindo Antunes de Sousa

**GESTÃO, AÇÃO ORGANIZACIONAL E
RESULTADOS ESCOLARES**
Discursos de diretores da escola pública



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Arlindo Antunes de Sousa

**GESTÃO, AÇÃO ORGANIZACIONAL E
RESULTADOS ESCOLARES**
Discursos de diretores da escola pública

Dissertação de Mestrado
Mestrado em Ciências da Educação
Área de Especialização em Administração Educacional

Trabalho realizado sob orientação do
Professor Doutor Almerindo Janela Afonso

Outubro de 2012

DECLARAÇÃO

Nome: Arlindo Antunes de Sousa

Endereço Eletrónico: arlindo.sousa@gmail.com

Número do Cartão de Cidadão: 09067259 3 ZZ6

Título da Dissertação:

Gestão, Ação Organizacional e Resultados Escolares: Discursos de diretores da escola pública

Orientador: Professor Doutor Almerindo Janela Afonso

Ano de Conclusão: 2012

Designação do Mestrado:

Mestrado em Ciências da Educação, Área de Especialização em Administração Educacional

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO PARCIAL DESTA DISSERTAÇÃO, APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE.

Universidade do Minho, ___/ ___/ _____

Assinatura: _____

AGRADECIMENTOS

Sendo resultado de um percurso de formação pessoal, a construção e consolidação do presente trabalho não seria possível sem o contributo especial de algumas pessoas a quem presto o devido reconhecimento e profunda gratidão.

Um agradecimento ao Professor Doutor Almerindo Janela Afonso que pela pertinência das observações, recomendações e sugestões constituiu a orientação académica e científica fundamental para a realização do trabalho.

Agradeço a todos os professores do mestrado pela disponibilidade manifestada e pelos saberes e competências que em mim desenvolveram, guardando apreço especial pelo o Professor Doutor Licínio Lima.

Um apreço particular para os colegas de mestrado pelo espírito de cooperação, convivência e de amizade desenvolvido e que em muito contribuíram para levar a cabo uma contenda que a todos parecia impossível de alcançar. Saudoso das tertúlias de sexta-feira, e sem pretensão de omitir ou desvalorizar os demais colegas, uma palavra para o Luís, o Alexandre e o Leão, colegas de grupo de trabalho e verdadeiros mosqueteiros do meu percurso no primeiro ano.

Um agradecimento aos diretores, que embora condicionados por agendas muito preenchidas, se disponibilizaram para as entrevistas realizadas.

À família, aos amigos e colegas de trabalho agradeço também o apoio, a compreensão, o incentivo e a paciência para alguém que se apresentava com motivação para falar sempre do mesmo. Ressalvo uma palavra para a colega Odete que, pelas obras disponibilizadas, me permitiu o conforto de aceder a extensa bibliografia sem sair de casa.

Por fim, um agradecimento muito especial à Paula, ao João e à Sara, companheiros inseparáveis e, que não obstante a impaciência e os humores de marido e pai, constituíram “porto seguro” e estímulo essencial para a realização de um trabalho que também é deles.

Gestão, Ação Organizacional e Resultados Escolares: Discursos de diretores da escola pública

RESUMO

Com a publicação regular dos *rankings*, os resultados escolares granjearam nova importância, na medida em que são assumidos social e politicamente como indicadores fiáveis do desempenho das escolas dos ensinos básico e secundário. Ao nível organizacional, procura-se na reconfiguração das condutas e rituais a resposta para o incremento ou manutenção da performance. Os constrangimentos e condicionalismos inerentes constituíram desígnio fundador do presente trabalho. Neste contexto, sendo a tomada de decisão representada como momento fulcral da conduta organizacional, foi no diretor, pelo papel legal e socialmente imputado, que vislumbramos o ator e testemunho privilegiados para perscrutar a ação. Para o trabalho, encontramos nos recursos teóricos da sociologia das organizações, as perspetivas neo-institucionais que, consubstanciadas numa abordagem qualitativa, nos permitiram selecionar, no discurso de diretores da escola pública, fragmentos de relevância simbólica para as reflexões e considerações finais. No estudo realizado, constatamos que, não obstante a existência de trabalho desenvolvido intencionalmente em favor de incremento da performance, os fatores de natureza contextual sobrepõem-se a qualquer estratégia racionalmente pré-estabelecida. À escola pública imputa-se comunitariamente um conjunto de padrões e normas que não se reveem plenamente no valor substantivo que os indicadores de eficácia fornecem. A legitimação do trabalho depende igualmente da capacidade de invocar e gerir todo o sistema de valores em seu favor.

Management, Organizational Action and School Results: Speeches of public school principals

ABSTRACT

With the regular publication of the rankings, school results garnered new importance, as it is assumed socially and politically as reliable indicators of basic and secondary school performance. At the organizational level, seeks the reconfiguration of conduct and rituals as response to increasing or maintaining performance. The inherent constraints set up the main purpose of this work. In this context, decision making being represented as pivotal moment of organizational behavior, was the school principal for legal and socially ascribed role, that we found the actor and privileged witness to scrutinize the action. For this work, we find in the theoretical resources of sociology of organizations, neo-institutional perspectives that embodied with a qualitative approach, allowed us to select the in speech of public school principals, fragments of symbolic relevance to the discussions and closing remarks. In the study, we found that, notwithstanding the existence of work done intentionally in favor of increased performance, The nature of contextual factors overlaps any pre-established strategy rationally. The public school is communally allocated a set of standards and rules that are not fully envision in the substantive value of effectiveness indicators. Legitimacy of work also depends on the ability to invoke and manage the entire value system in their behalf

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	13
1ª PARTE - ENQUADRAMENTO TEÓRICO E CONCEPTUAL: ESTUDOS PRÉVIOS	19
CAPÍTULO I - A PERFORMATIVIDADE NAS POLÍTICAS EDUCATIVAS DO ESTADO	21
1. BREVE ABORDAGEM EM TORNO DO MANDATO ENDEREÇADO AO “ESTADO–EDUCADOR”	23
1.1- A emergência do “Estado Avaliador” e a reconfiguração do mandato educacional	25
2. “MERCADOS EDUCACIONAIS”: ESTRATÉGIAS DE MERCADO EDUCACIONAL INTRÍNSECAS AO SISTEMA PÚBLICO	36
2.2- O desenvolvimento de lógicas de ação mercantil no sistema público de educação: breve reflexão	41
CAPÍTULO II - A TEMÁTICA DA QUALIDADE NAS POLÍTICAS EDUCATIVAS PORTUGUESAS	45
1. UM ESTUDO ANALÍTICO EM TORNO DA TEMÁTICA DA QUALIDADE EM EDUCAÇÃO	47
1.1. Da <i>Qualidade</i> à <i>Qualidade Total</i> em Contexto educativo	48
1.2. A Especificidade do Contexto Educativo	52
1.3. A especificidade Organizacional	53
2. A QUALIDADE NAS POLÍTICAS EDUCATIVAS PORTUGUESAS DURANTE A ÚLTIMA DÉCADA	58
2.1. Os resultados escolares e a publicação de rankings como indicadores da qualidade da educação	60
2.2. Do discurso da qualidade à concretização da tecnologia gerencial.	65
CAPÍTULO III - CONTRIBUTO TEÓRICO E CONCEPTUAL PARA A ANÁLISE ORGANIZACIONAL	71
1. EM BUSCA DUM INSTRUMENTO TEÓRICO PARA A ANÁLISE ORGANIZACIONAL: A ADOÇÃO DAS PERSPETIVAS TEÓRICAS DO NEO-INSTITUCIONALISMO	73
2. AS “TESES INSTITUCIONAIS” COMO ALICERCE FUNDAMENTAL DO NEO-INSTITUCIONALISMO	78
4. LEGITIMIDADE E OS MECANISMOS DE RESPOSTA INSTITUCIONAL ISOMÓRFICA	88
4.1. As respostas institucionais	91
5. ESTRUTURANDO UM ESQUEMA DE ANÁLISE: A IMPORTÂNCIA DOS NÍVEIS DE ANÁLISE	96

2ª PARTE - O ESTUDO EMPÍRICO	101
CAPÍTULO IV - RESULTADOS ESCOLARES: DO DISCURSO DO DIRETOR À PRÁTICA ORGANIZACIONAL	103
1. ESTRUTURANDO O TRABALHO EMPÍRICO: BREVES CONSIDERAÇÕES TÉCNICAS E METODOLÓGICAS	105
1.1. Opção metodológica da parte empírica	106
1.2. Caracterização da amostra	109
1.3. Técnicas de recolha de dados – a entrevista	107
1.4. Técnica de análise e interpretação de dados	111
2. ANÁLISE E INTERPRETAÇÕES DE DADOS	114
2.1. O(s) significado(s) organizacionais dos resultados escolares	114
2.2. Constrangimentos organizacionais e melhoria dos resultados escolares.....	123
2.3. Resultados escolares e prática organizacional	133
3. PERSCRUTANDO A ORGANIZAÇÃO PELA PERSPETIVA NEO-INSTITUCIONAL: REMATE REFLEXIVO	141
3.1. O Nível societal.....	141
3.2. O campo organizacional e a organização.....	143
CONSIDERAÇÕES FINAIS	147
BIBLIOGRAFIA	155
ANEXOS	167

Siglas e abreviaturas

CEF – Cursos de Educação e Formação

IGE – Inspeção Geral da Educação

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

PCA – Percursos Curriculares Alternativos

TEIP - Territórios Educativos de Intervenção Prioritária

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro nº1	Esquematização da Perspetiva Neo-Institucional de Per Erik-Elström (1992).	80
Quadro nº2	Adaptação da representação esquemática dos “três pilares das Instituições” de Scott (2001, p.52).	84
Quadro nº3	Adaptação do esquema de “Tipologia das respostas institucionais” de Sá (2004 e 2006)	94
Quadro nº4	Proposta de análise segundo a perspetiva neo-institucional - Adaptado de Scott (2001)	99
Quadro nº 5	Caraterização do perfil de cada entrevistado	110
Quadro nº 6	Esquematização do processo de análise e interpretação dos dados empíricos	113

INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

A ordenação das escolas pela média das classificações em avaliações externas tem sido apresentada como indicador fiável da qualidade e da eficácia das escolas. Todavia isso introduziu um conjunto de variáveis suscitadoras de polémicas, especulações, mas também reflexões nos diversos meios de comunicação social, na opinião pública, ao nível das estruturas sindicais e nos estabelecimentos de ensino.

Nesse âmbito, o jornal diário “O Público” dedicou, desde finais da década de 90, grande destaque na defesa da necessidade de se “avaliar devidamente a qualidade do ensino proporcionada” (Melo, 2009, p.205), nomeadamente na voz de alguns dos produtores de opinião deste mesmo jornal, como foi o caso do próprio diretor, promovendo não só a publicação dos resultados dos exames e o estabelecimento dos *rankings*, como também estabelecendo relações entre estes e os “maus resultados dos alunos portugueses em áreas disciplinares consideradas como essenciais – Matemática e Ciências – comparativamente com os resultados dos alunos de outros países” (Melo, 2009, p. 205).

Numa perspetiva pessoal, existe uma sincronia entre esta realidade, que foi adquirindo configurações típicas de uma forma de “controlo pela administração central da aprendizagem dos alunos” (Formosinho & Machado, 2005, p. 140), e o desempenho dos cargos de coordenador de diretores de turma, coordenador de departamento, vice-presidente do conselho executivo e adjunto do diretor de um Agrupamento de Escolas. Daqui emergiu a motivação para a realizar um estudo que potenciase uma visão articulada entre a ação organizacional e as pressões decorrentes dos resultados escolares.

Nos últimos anos, os resultados constituíram mais uma variável para as preocupações, reflexões e mesmo inseguranças e inquietudes decorrentes da responsabilidade de quem tem a cargo a gestão das escolas. Nesse âmbito tem sido inquietação primordial, a intenção de encontrar racionalmente uma *solução ótima* que permita o compromisso positivo entre os resultados esperados e o trabalho desenvolvido, e que envolve a constituição de turmas, a gestão do serviço docente e a elaboração de horários.

Se a experiência profissional permitiu adquirir um *background* que consideramos ser considerável em termos de experiência profissional, técnica e operacional, o estudo interpretativo de outras realidades, resultante da realização de um trabalho de investigação devidamente alicerçado no conhecimento produzido em administração educacional e no âmbito da sociologia das organizações educativas, desde logo se nos apresentou como oportunidade de aprofundamento e desenvolvimento da nossa capacidade reflexiva.

Em trabalho de Maria Benedita Melo (2009) demonstra-se empiricamente a aplicação, nas escolas, de um elenco de medidas estratégicas e previstas quer nos normativos legais, quer nos documentos referentes a outras medidas, como o Plano da Matemática. Destacam-se a este respeito as “aulas de apoio pedagógico” e a “proposta de apoios curriculares aos alunos com mais dificuldade”. Ainda no mesmo trabalho faz-se referência a práticas, como as “alterações na distribuição de serviço dos professores que lecionam o 12º ano e dos cuidados particulares que são tidos com os horários das disciplinas que constam nos rankings” (p. 422), indiciadoras de uma certa pluralidade de lógicas e racionalidades inerentes à tomada de decisão.

Na mesma linha, Virgínio Sá e Fátima Antunes (2010a) põem igualmente em evidência a existência de estratégias e práticas conseqüentes, provenientes não só dos docentes, mas envolvendo toda a comunidade educativa (como os alunos e as famílias). Embora à primeira vista toda a comunidade aparente estar focalizada num objetivo comum, que são os melhores resultados, este aparece comprometido pelas tensões e confrontos resultantes da intensão de maximização das expectativas, objetivos e metas individuais. Por consequência, reconhece-se a existência de uma diversidade de objetivos, sentidos e representações, admitidos como focos de constrangimento, resistência e tensão da ação e da decisão que lhe está subjacente.

Com base nestes pressupostos, construiu-se um problema de investigação que, concentrado na questão de saber quais as conseqüências e constrangimentos da necessidade de se trabalhar predominantemente para os resultados académicos se configurou em torno dos seguintes termos:

- a. Por um lado, temos uma escola que aparenta necessitar de trabalhar em função de determinado objetivo, que são os resultados escolares, com especial atenção para aqueles que correspondem à face visível e sujeita a julgamento público, como é o caso dos resultados dos exames nacionais;
- b. Face à uniformização curricular e financeira, a prestação de contas do diretor apenas se poderá fundamentar na competência técnica e operacional para gerir os recursos disponibilizados.
- c. No terreno, a aplicação das medidas resultantes do processo de decisão está dependente de interesses, lógicas, objetivos e conceções axiológicas que se inter cruzam e regulam o constructo social que constitui a organização.

Os estudos prévios acrescentaram às inquietações, motivações e problemática formulada, um aporte cognitivo que se capitalizou nas opções intrínsecas à realização do trabalho, nomeadamente nos temas e conceitos a estudar, paradigma de análise e opções metodológica, onde se recorreu privilegiadamente à abordagem sociológica. Conseqüentemente, e tentando-se evitar a pluralidade de

paradigmas, modelos e metáforas organizacionais optou-se pela perspectiva neo-institucional como a mais ajustada para o nosso estudo.

Estando perante uma abordagem teórica pouco conhecida e pouco utilizada, considerada por muitos críticos como pouco consolidada, procuramos alicerçar o trabalho em autores fundacionais como John Meyer, Brian Rowen, Richard Scott, Walter Powell, Paul DiMaggio, James March. De entre os autores portugueses, recorreremos preferencialmente a Virgínio Sá.

Do diretor da escola pública de quem se espera um papel estratégico na gestão e na tomada de decisão espera-se a capacidade para articular negociações, debates e interações com o meio e com os atores educativos. Por estas razões decidimos perscrutar a ação organizacional através do discurso deste ator privilegiado. Para tal recorreremos a um estudo qualitativo em que os dados se obtiveram com a realização de entrevistas semi-estruturadas.

Organizamos o trabalho em duas partes. A primeira é composta por três capítulos onde se expõe a discussão dos pressupostos teóricos e conceptuais. A segunda é composta por um único capítulo que corresponde ao trabalho empírico.

1ª PARTE

ENQUADRAMENTO TEÓRICO E CONCEPTUAL: ESTUDOS PRÉVIOS

CAPÍTULO I

A PERFORMATIVIDADE NAS POLÍTICAS EDUCATIVAS DO ESTADO

1. BREVE ABORDAGEM EM TORNO DO MANDATO ENDEREÇADO AO “ESTADO–EDUCADOR”

O arquétipo fundacional da Escola moderna¹ baseia-se na aceitação generalizada de uma instituição integrada no aparelho de Estado² e incumbida da ação pedagógica³ assumidamente centrada nas dimensões socializadora e formadora. Para este modelo o conhecimento é assumido “como meio privilegiado por intermédio do qual os indivíduos se reencontram consigo próprios” (Stoer & Magalhães, 2005, p. 44) emancipando-se como cidadãos conscientes do seu papel num Estado que se construiu tendo por base os ideários políticos do liberalismo.

O paradigma em que se sustentou esta escola da modernidade consolidou-se no período que decorre desde o final da 2ª guerra mundial e os anos 70 do século XX. Neste período, coincidente com o desenvolvimento em alguns países do designado Estado-Providência, solidifica-se o papel do Estado como remetente do *mandato educacional*, na medida em que se constituiu referência natural na “definição da acção educativa, definindo-lhe as pertinências, as temporalidades e as fronteiras” (Correia, 2001, p. 23).

Roger Dale refere-se ao mandato, ou mandatos, para o sistema educativo, como sendo “constituídos por concepções do que é desejável e legítimo para o sistema educativo tentar fazer” (1989, p. 67) num determinado contexto político ideológico. Tais concepções deverão dar prioridade a três categorias de intenções (ou tarefas), ainda que, com prioridades diferentes, e que se podem resumir ao seguinte: desenvolvimento individual; formação de cidadãos e preparação para o trabalho. A formação de cidadãos e o desenvolvimento individual aportam-nos para um mandato socializador, encarado “como a integração dos indivíduos numa ordem social que lhes é dada” (Correia, 2001, p. 24), e que pretenderá a promoção de “valores cívicos e comportamentais” (Moore, 2009, p. 39), assentes em ideais

1 Considerando o “Estado-nação” como um dos vetores determinantes “na configuração das políticas educativas”, Afonso refere que “O projeto da modernidade, em grande medida construído em torno do estado enquanto produto histórico da conquista e afirmação do monopólio da *violência física legítima*, pôde contar mais tarde com a escola pública, tornada também uma das instituições centrais do exercício da *violência simbólica*, para submeter todas as identidades dispersas, fragmentadas e plurais, em torno de um ideário político e cultural a que se haveria de chamar *nação*” (Afonso, 2001a, p. 35)

2 Com a modernidade, nasce a ideia de escola como “produto do cruzamento do projeto do Iluminismo com o do estado nação e de ambos com o capitalismo enquanto forma de organização da produção” (Stoer & Magalhães, 2002, p. 35). Por sua via, “o estado constitui a ‘referência natural’ da definição da acção educativa, definindo-lhe as pertinências, as temporalidades e as fronteiras. A acção educativa reduz-se, por isso, à acção escolar e esta é encarada como uma emanação de uma intervenção do Estado no campo educativo, fomentando a estruturação de espaços relacionais funcionalmente congruentes com as exigências do desenvolvimento dos indivíduos” (Correia, 2001, p. 23).

3 Na sociologia, a “acção pedagógica”, é conceptualizada como uma forma de imposição simbólica, ou mesmo como forma de violência, embora entendida, como instrumento inevitável, para o desenvolvimento de capacidades individuais, preparação para o mundo do trabalho, e construção de uma consciência cívica. Stoer refere-se ainda a “violência simbólica”, como forma de imposição de um “arbitrário cultural das classes dominantes” (2008a, p. 86). Nesta medida “a acção pedagógica (institucionalizada) da escola reproduz a cultura dominantes e, através desta, a estrutura de ‘relações de força’ dentro de uma formação social, possuindo o sistema educativo dominante o monopólio da violência simbólica legítima.” (idem).

democráticos e de forte teor liberal, como a igualdade de oportunidades, o respeito por leis e regras de conduta, estabelecidas no âmbito do Estado de direito democrático, como o respeito pela diferença étnico-cultural e pela igualdade de género, para não falar da assunção de princípios éticos de justiça.

Para autores como Roger Dale (1989) e Rob Moore (2009), a emergência dos modernos sistemas de educação, construídos em torno ao objetivo da massificação e generalização da escolaridade a todos e para todos, além do já referido contributo civilizador (“civilizing influence”), tende a ser assumida, social e politicamente, como instrumento de formação de mão-de-obra qualificada e disciplinada, que se irá traduzir em desenvolvimento económico para o Estado-Nação pelo que deverá ser “encarada como um investimento ao invés de consumo individual” (Moore, 2009, p.35)⁴:

Subjacente a esta perspetiva, desenvolve-se a teoria de *capital humano*, originária da ideia de “capital educacional” de Theodor Schultz (1950), e estando na origem, por exemplo de ações de encorajamento, por parte de organismos mundiais como a OCDE ou o FMI, para a realização de investimentos substanciais no alargamento da escolaridade obrigatória, em igualdade de condições de acesso e para todos⁵. Esta teoria considera a existência, de uma ligação casual entre o nível de riqueza de um Estado, e o nível de instrução da população, perspetivando a educação como uma forma de património, que embora acumulado individualmente se irá traduzir no desenvolvimento industrial e económico do país. Por esta razão justifica-se a importância atribuída ao investimento na escolaridade, nomeadamente, no desenvolvimento de um sistema educativo obrigatório e em igualdade de circunstâncias para todos.

Para Boaventura Sousa Santos (1991, p.151), a partir do final dos anos 70 do século passado, o “processo histórico de desenvolvimento da cidadania social” sofre profundas modificações na sua matriz cultural, económica e política que se traduzem por exemplo, na reconfiguração dos processos de

4 Mediadas pela “produtividade do trabalho” defende-se a relação direta entre educação e a competitividade económica daí que “investir na educação como capital humano é a melhor maneira de melhorar o desempenho económico” (Moore, 2009, p. 35). Apontando como exemplo, o caso da Inglaterra, Moore (2009, p.39) refere que esta relação de “causa – efeito” entre educação e economia, não se revela tão clara como aparenta, invertendo mesmo a lógica das premissas que compõem esta proposição, ao colocar a questão de saber se não será o desenvolvimento da economia que permite a emergência de sistemas educativos desenvolvidos. No entanto, o que tendencialmente se aceita como realidade é que a evolução do mundo industrial e económico é consequência direta do investimento feito no sistema educativo. Esta conceção em que a educação é encarada como instrumento universal de mudança social, solidifica-se, no período pós segunda guerra mundial, e prevalece até ao final da década de 60 do século XX, em que se concebe o desenvolvimento e implantação do industrialismo, repercutidos nas performances económicas de um ‘estado – nação’, como estando dependentes do sistema educativo, na medida em que lhe caberá a função de produzir, desenvolver, disponibilizar e selecionar talento, ou “capital humano necessário ao desenvolvimento de uma economia, baseada numa evolução contínua dos já elevados conhecimentos científicos” (Moore, 2009, p. 39) e tecnológicos.

5 Para Dubet, “essa massificação baseia-se também na convicção de que o desenvolvimento da oferta escolar é um fator de igualdade de oportunidade e de justiça, já que se descortina um sistema que abole as discriminações sociais no ingresso.” (Dubet, 2003, p. 32)

regulação, que no caso do mandato educacional se revelaram na emergência de lógicas promotoras da excelência académica. Subordinado às necessidades da economia⁶, ao Estado exige-se um mandato educacional que não se concretize unicamente nos princípios de igualdade, mas que permita, em resposta às necessidades da sociedade e “às suas lógicas desenvolvimentais” (Moore, 2009, p. 39), o aperfeiçoamento de mecanismos de validação da performance, e de reconhecimento do mérito.

Da mediação entre os princípios duma Escola Democrática⁷ que “projectava concretizar-se através da escola para todos, baseada no princípio de igualdade” (Stoer, 2008b, p. 151) e da *Escola Meritocrática* que emerge, a escola aparenta deixar de ser a instituição socializadora central que as narrativas educacionais legitimadoras da missão quase salvadora (a formação do *homem-novo*, do *indivíduo-cidadão*) que o projeto da modernidade lhe atribuía (cf. Stoer & Magalhães, 2002, pp. 37-38). Anuncia-se nomeadamente a partir da década de 80 do século XX⁸, “em geografias sócio-políticas muitos diversas”, uma transfiguração dos seus mandatos que fruto de uma “*agenda avaliativa* e [de] (...) *pressões performativas*, nas suas diferentes configurações e domínios de incidência, tem vindo a configurar-se como um dos pilares estruturantes dos discursos, das propostas e das medidas de política educativa” (Sá, 2009, p. 3795).

1.1- A emergência do “Estado Avaliador” e a reconfiguração do mandato educacional

É recorrendo a textos de Afonso (1994) e Lima (1997) que encontramos fundamento para iniciar a compreensão do contexto social e político em os “novos processos de avaliação” se assumem no nosso país, como elementos de “centralidade inédita” e de grande “visibilidade social” a partir dos anos noventa

⁶ “Quando a modernidade se combina com o capitalismo, o mandato dirigido ao sistema escolar complexifica-se e a socialização escolar assume a função algo ambígua entre o conduzir às ‘luzes’ e à emancipação do indivíduos e o transformar o cidadão num trabalhador disciplinado” (Stoer & Magalhães, 2005, p. 45).

⁷ Em Portugal, de Veiga Simão, pelo menos no plano legal, seja equacionada a problemática da igualdade de acesso à escola só durante os anos 1970-1980, no período pós 25 de abril, “com a mobilização social e cultural desenvolvida” (Stoer, 2008b, p. 155), é que se convoca o reaparecimento da “Escolas democrática” em Portugal, colocando em primeiro plano o objetivo de tentar democratizar o sucesso, invertendo a tendência de reprodução das desigualdades que se associava à escola.

⁸ Segundo Moore, desde o final da década de 60 do séc. XX se antevê um volte face, entre o otimismo patente nas perspetivas liberais, e um clima de pessimismo, ou seja “from euphoria to disenchantment” (2009, p. 58), que se começa a afirmar no campo da educação, indiciando uma reconfiguração dum mandato, que permitia desvelar tensões e mesmo incongruências, entre o que se esperava e o que na realidade vinha a ocorrer. Os “princípios burgueses de liberdade justiça, etc.” (Stoer, 2008a, p. 86) revelavam-se como sendo apenas ideológicos, uma vez que toda a ação pedagógica, pelo poder simbólico que lhe é investido, se impunha como uma forma de dominação, que legitimada socialmente, se assumia como um mecanismo de reprodução do “arbitrário cultural das classes dominantes ou dominadas” (Stoer, 2008a, p. 86).

do século XX. Em clima de reforma educativa⁹ desde logo, com a introdução de testes estandardizados nos “diferentes processos de avaliação do sistema educativo português”, se antevê o desenvolvimento de incongruências entre os princípios fundacionais da LBSE e as alterações que se preconizam¹⁰, nomeadamente ao nível da profissão docente e da autonomia dos estabelecimentos de ensino.

O protagonismo que os processos de avaliação detêm a partir da referida década de noventa aparecem interpretados na literatura como parte de um modelo educativo que a eles recorre para obter indicadores de regulação do “desempenho da escolas dos ensinos básicos e secundários e, a um nível mais abrangente, do próprio sistema educativo” (Afonso, 1994, p.7). Lima chama também a atenção para a emergência de um conjunto de lógicas administrativas regulatórias que se vão fundando em torno de uma clara “obsessão pela eficácia e pela eficiência”¹¹ que progressivamente se conformam como arquétipo educacional que se veio a edificar em torno da valorização das “dimensões mensuráveis, comparativas e avaliativas da educação” e aparece “fundamentado por um discurso omnipresente da qualidade da avaliação, dos resultados, do rigor” (Lima, 1997, p. 55).

9 Pela utilidade no entendimento do “processo de construção institucional do nosso sistema educativo, após o 25 de abril de 1974, decidimos recorrer a texto de Barroso (2003c) em que “dinâmica social dos processos de mudança e do *leitmotif* das políticas educativas que lhe estiveram subjacentes:” (p.66) aparece organizada em quatro grandes “*ciclos de mudança política*” (p.65): *revolução, normalização, reforma e descontentamento*. O primeiro ciclo correspondendo ao período da revolução decorre de 24 de abril de 1974 a 1976. O período da *normalização* inicia-se com a aprovação da constituição e a “realização das primeiras eleições legislativas e decorre até 1896” com a “aprovação da Lei de Bases do sistema Educativo” e coincide com a entrada de Portugal na então designada Comunidade Europeia. O período de *reforma* tem como protagonistas os ministros Roberto Carneiro (1987-1991) e Marçal Grilo (1996-2000). O ciclo de *descontentamento* marca o “início do século XXI” aparecendo conotado com o aparecimento de manifestações de “descontentamento quanto à situação em que se encontra a educação em Portugal” construindo-se em “diferentes sectores sociais e por diferentes razões a “percepção de que a educação é ‘um sector em crise’”.

10 À data Afonso refere como exemplo para “uma dessas tensões, ao nível do ensino básico e no que diz respeito ao novo sistema de avaliação dos alunos” o “facto de, por um lado, se acentuar a importância da *avaliação formativa* e, por outro, de se introduzir a *avaliação aferida* exterior às escolas e fora do controlo profissional”(1994, p.10). O autor esmiuça o exemplo referindo que “se a avaliação formativa, enquanto modalidade de avaliação muito dependente da prática pedagógica e da relação professor-aluno, parece congruente com o sentido de uma crescente autonomia profissional dos professores e dos estabelecimentos de ensino (tão vincadamente presente, aliás, na retórica reformadora), a mesma congruência já não aparece apresentar a *avaliação aferida* uma vez que, sendo uma modalidade de avaliação exterior à escola e à actividade do professor, tenderá, muito provavelmente, a transformar num novo factor condicionador das suas opções pedagógicas e profissionais” (idem).

11 Lima designa por “emergência do paradigma da educação contábil”, o conjunto de “tendências em termos de políticas sociais e de educação” caracterizado por uma “constelação de elementos diversos, tais como a privatização e a desregulação, o mercado educacional e as políticas de livre escolha, a avaliação institucional, o controlo de qualidade e a aferição da eficácia e da eficiência nas organizações educativas” (1997, p.43) e que se infunde a partir dos países centrais desde o início da década de 80 do século XX. Para o autor tais elementos induzem uma situação de crise institucional caracterizada pelo aporte para as organizações educativas, de orientações de “tipo produtivo e funcional” inspiradas no setor empresarial privado. Embora à data do artigo a referencia se fizesse insidir especificamente no setor do ensino superior, o paradigma dissemina-se a todo o sistema educativo, sendo que se impõe às organizações escolares o modelo gerencial moderno patente na necessidade de apresentar indicadores de eficiência e eficácia, expressos nos resultados académicos dos seus alunos. Em suma, o autor refere-se a este tema como o aporte para as organizações educativas de uma “obsessão tipicamente tayloriana, presente por diversas formas na teoria da burocracia, na escola das relações humanas, nas perspetivas sistémicas e contingenciais, etc.” (Lima, 2002a, p. 26).

Descortinando-se interseção entre as mudanças “promovidas pela *Nova Direita* em países como os EUA e a Inglaterra”, durante os anos oitenta, que se encontra referencia privilegiada, pese embora as “especificidades portuguesas”, em torno do processo que institui a promoção da avaliação como “um dos eixos estruturantes das políticas públicas, em geral, e das políticas educacionais, em particular” (Afonso, 2001b, p. 27). Nos autores referenciados destaca-se o facto de a ideologia da *Nova Direita*, aparecer associada “intencionalmente ou não” ao desenvolvimento de políticas provenientes de agendas de cariz *neoliberal* promotoras da “ideia da educação ser comprada e vendida no mercado” embora na prática esta ideia se configure articulada (ainda que em aparente contradição) com mecanismos de reforço do “controlo dos sistemas educativos estatais” (Dale, 1994, p. 111). Esta ambiguidade constitui um desígnio analítico privilegiado para a compreensão daquilo que Stephen Ball classifica como a “nova cultura da performatividade competitiva” (2002, p. 8) que daí decorre.

Fazendo referência específica à expressão *Nova Direita*, convém ressaltar carácter híbrido de que a expressão vem imbuída e que se revela no sentido ideológico que a norteia. Afonso refere que esta nova ideologia, que emerge a partir dos anos 80, constitui-se como sendo,

“ [...] uma espécie de *melting pot* político, económico e cultural que se traduziu na fusão (conjuntural) de valores e interesses contraditórios, de origem (neo)liberal e (neo)conservadora os quais acabaram tendo expressão concreta em muitas medidas de carácter híbrido e heterogéneo” (Afonso, 2007, p. 13).

Não obstante as tensões e contradições que por principio possam estar inerentes a este carácter híbrido da expressão, esta é utilizada para referenciar os pilares estruturais das transformações nas políticas de educação resultantes, como corrobora Afonso ao referir, que:

“Esta articulação, tensa e relativamente contraditória, tinha precisamente uma expressão híbrida porque, através da avaliação, pude verificar que era possível compatibilizar, quer o aumento (neoconservador) do poder de controlo central do Estado em torno dos currículos, da gestão das escolas e do trabalho dos professores, quer a indução e implementação (neoliberal) de mecanismos de mercado no espaço público estatal e educacional, neste caso, em função das pressões de alguns sectores sociais mais competitivos e das próprias famílias” (2001b, p.27).

Na literatura, a referência a este fenómeno aparece associado à “redefinição das relações entre o Estado e a sociedade civil” (Sá, 2002, p. 80) e, à “problemática da reforma e reestruturação do estado” (Barroso, 2003a, p. 19) e consequente redefinição dos mandatos que lhe são endereçados, aparecendo normalmente associada evidente num “número crescente de tentativas para reestruturar e desregular a educação estatal” (Whitty, Power & Halpin, 1999, p. 15). No campo da educação transparecem firmadas

pelo desenvolvimento de lógicas de ação estruturadas em racionalidades gerencialistas importadas da administração privada.

Para estes últimos “a escola estaria a falhar no essencial da sua missão académica”¹² (Chubb & Moe, 1990, p. 1) constituindo um problema que se evidenciava no declínio da performance académica, e cuja origem residiria em causas relacionadas com a rigidez burocrática e a excessiva politização dos sistemas públicos de educação¹³. Esta problemática configura-se como “tema central do debate político, num conjunto alargado de países, em todos os continentes, e está na origem de medidas legislativas, muito diversas, que afectaram a administração pública em geral e conseqüentemente, a educação” (Barroso, 2003a, p.19). Tais medidas, patentes na agenda dos governos neoliberais, “propõem noções de mercados abertos e tratados de livre comércio, redução do setor público e diminuição do intervencionismo estatal na economia e na regulação do mercado” (Torres, 1995, p. 114) e apresentam como “aspecto central (...) a redução drástica do setor estatal, especialmente mediante a privatização das empresas paraestatais” (idem), mas sendo por outro lado, fortemente marcadas por um aumento considerável de “controlo sobre as escolas (nomeadamente pela introdução de currículos e exames nacionais)” (Afonso, 1998b, p. 115) que indiciam as influências de cariz “neoconservador”.

Partindo das dimensões que Ball identifica como sendo “elementos chave do ‘pacote’ da reforma da educação” (2002, p. 4), casos do “mercado, a capacidade de gestão e a performatividade”(idem), catalogados como uma tecnologia (tecnologia política) que tem sustentado as mudanças e as reformas¹⁴ na educação, focamos o conteúdo analítico e reflexivo resultante de *estudos comparados* que envolveram os países¹⁵ referenciados como sendo pioneiros na promoção das políticas educativas que conduziram as remodelações dos respetivos sistemas educativos nacionais.

12 Tradução de “the schools are failing in their core academic mission”. Os autores referindo-se às escolas dos EUA, especificam áreas de estudo onde o alcance deste insucesso merece ser particularizado, dada a importância que as mesmas terão par um “future of sophisticated technology and international competition” (Chubb & Moe, 1990, p. 1), como matemática, ciências e linguas estrangeiras.

13 John Chubb e Terry Moe (1990), reportando-se ao sistema educativo dos Estados Unidos da América, referem que embora fosse apreendido como sendo apolítico e colocado nas mãos de peritos imparciais devotados ao interesse público (p.4), “tornou-se profundamente arraigado como uma parte integral da vida política e social da América” (p.5), condicionando de forma marcante a eficiência e a eficácia dos processos administrativos e educativos destas instituições.

14 Para Afonso, a referência a reformas “entendidas como tentativas de resolução dos dilemas que o Estado moderno enfrenta” (Afonso, 1998a, p. 85).

15 Como exemplo ver análise comparada à “reestruturação de educação pública em cinco países”: Inglaterra e País de Gales, Nova Zelândia, Austrália, Estados Unidos da América e Suécia de Whitty, Power, & Halpin (1999).

Para os defensores das reformas, a implementação de mudanças na administração provenientes de correntes de ideias gerencialistas e managerencialistas, como o “novo gerencialismo”¹⁶, a “gestão baseada no local” (school-based management), prefiguram-se como os caminhos a seguir para alcançar a “melhoria da eficácia das escolas e elevar os padrões educacionais” (Levacic, 1995, p. 39) permitindo-se seguir o exemplo do setor privado, que é encarado como sendo mais eficiente, ao nível da administração

Stephen Ball, referindo-se às reformas como “uma instável, irregular, mas aparentemente imparável torrente de ideias reformadoras intimamente relacionadas entre si” (2002, p. 3) classifica-as com tecnologias que “quando aplicadas conjuntamente, (...) oferecem uma alternativa politicamente atractiva e eficaz à tradição educacional centrada no Estado” (idem). O argumento central dos “reformistas” incide no debate em torno da rigidez hierárquica, que acompanhada em alguns casos pelas estruturas políticas e politizadas, são encaradas como causas principal para que o sistema educacional estatal¹⁷, sendo demasiado pesado, dispendioso e lento, seja incapaz de defender os interesses dos alunos, das famílias, e por inerência, do próprio país, aportando consequências ao nível do “capital humano” que se repercutem na incapacidade do sistema em formar profissionalmente e academicamente os seus cidadãos.

Em síntese à análise de estudos comparados, Afonso (1988a) refere há já bastante tempo, que em termos de desenvolvimento de “políticas de avaliação” se permite concluir, que em cara associação ao “processo de globalização”¹⁸, os Estados percorreram “caminhos bastante semelhantes” (p. 88). A este facto, a “criação de um vasto sistema de organizações internacionais de natureza intergovernamental, tanto no plano das Nações Unidas (...) como no plano da cooperação económica num determinado

16 Tal como referido por Whitty, Power & Halpin “é possível descortinar a promoção da nova cultura institucional a que se deu o nome da *nova gestão pública [new public management], novo gerencialismo, governo empresarial ou gerencialismo empresarial*” (1999, p. 71), tanto na educação como noutros serviços públicos e sociais tais como a saúde e o bem estar.

17 Segundo Chubb & Moe (1990, p.23) a solução para a educação radica-se na eliminação ou diminuição das dimensões que constituem a raiz do problema: Burocracia e política. A influência burocrática externa, ainda que, associada a mecanismos de controlo democrático limitam e prejudicam a autonomia das escolas, impossibilitando o desenvolvimento das condições que constituem pré-requisitos necessários ao incremento das suas performances, considerada como a face visível da sua eficácia. A falta de autonomia inerente ao facto do sistema aparecer fortemente configurado por uma estrutura de regulação e controle de cariz burocrático externa à escola, é apontada como o principal entrave ao desenvolvimento da eficácia nas organizações educativas. Para que seja possível alcançar níveis de eficácia elevados, os mesmos autores apontam como resposta, ou caminho a seguir, dotar as escolas das seguintes propriedades organizacionais: objetivos claros; ambicioso programa académico, liderança educacional forte e altos níveis de profissionalismo dos professores.

18 “Começa a ser consensual que a grande mudança nas últimas grandes décadas diz respeito ao processo de globalização” (Afonso, 1998a, p. 92), sendo evidente na expansão e proliferação de formas de avaliação baseadas em testes estandardizados e na “crescente dependência das agências governamentais em relação à e análise de dados sobre o desempenho da educação” (idem).

espaço geográfico – a OECDE/OCDE” (Teodoro, 2001, pp. 126-127)¹⁹ não poderá ser alheado. Para Roger Dale este “processo de globalização” desenvolve-se pela ação de uma “força motriz e ideológica” (2005, p. 57) que é o *neoliberalismo*.

Entramos num período²⁰, em que o papel do Estado sofre uma redefinição caracterizada por uma “tímida e ambígua descentralização administrativa, de expansão de lógicas de *quase-mercados* e retracção de direitos sociais, de crescente centralidade dos processos comparados de avaliação em grande escala (nacionais e internacionais)”, pautado por “demandas por uma maior participação, transparência, prestação de contas e responsabilização (*accountability*), sobretudo no que diz respeito às instituições públicas estatais e também às organizações do chamado terceiro sector” (Afonso, 2009b, p. 58).

Neste contexto, foi-se criando “na política educacional, uma poderosa, bem estabelecida e complexa ideologia do mercado e, relacionada a isso, uma cultura da escolha” (Ball, 1995, p. 196), que vem introduzindo no sistema educativo “valores (...) que sublinham as virtudes do individualismo e do mercado desregulado, pressupondo que este maximizará a eficiência económica e garantirá a liberdade individual” (Estevão, 2002, p. 10), e colocam nas organizações escolares publicas “as mesmas pressões e desafios (...) para sobreviverem ou obterem sucesso” (Estevão, 2002, p. 14), inerentes ao mercado educacional privado. A reprodução e “promoção de mecanismos de mercado no interior do espaço cultural do Estado, liberalizando e promovendo pressões competitivas entre serviços, transformando os utentes em clientes” (Afonso, 2001a, p. 37), encontra-se teorizado por Julian Le Grand²¹ e toma a designação de *quase-mercados*.

“Quase-mercados são mercados porque substituem os fornecedores competitivos independentes. São ‘quase’ porque diferem dos mercados convencionais num certo número de sentidos. As diferenças estão quer do lado da procura quer do lado da oferta. Do lado da oferta, como os mercados convencionais, há competição entre empresas produtivas ou fornecedores de serviço. Assim, em todos os esquemas descritos, há instituições independentes (escolas,) competindo por clientes” (Dale, 1995, p. 146).

Da redefinição que as reformas induzem sobrevém a ideia de que, “algumas das antigas responsabilidades foram desviadas para o nível mais elevado do supranacional e outras para níveis mais baixos do subnacional e da sociedade civil” (Dale, 2005, p.56). No respeitante a este fato, Teodoro

¹⁹ “Para além da própria ONU, foram criadas organizações especializadas como a UNESCO, nos campos da educação, ciência e cultura, ou o FMI e Banco Mundial, no campo financeiro e *da ajuda ao desenvolvimento*” (Teodoro, 2001, pp.126-127).

²⁰ “Redefinição do papel do Estado” (Afonso, 2009b, p. 58)

²¹ Ver Le Grand, J. (1991). “Quasi Markets and Social Policy”. In *Economic Journal*, 101. P.1256-1267.

acrescenta que a influência destas agências internacionais é responsável por “um forte impulso à internacionalização das problemáticas” condicionando a “formulação das políticas educativas, particularmente nos países da periferia e semiperiferia do sistema mundial”, criando-se assim situações de autêntica dependência. Induz-se desta forma o “desenvolvimento de redes” de conhecimento baseadas no pressuposto de que seria possível edificar sistemas de legitimação internacionais com capacidade para o desenvolvimento de uma “racionalidade científica que permitisse formular *leis gerais* capazes de guiar, em cada país, a acção reformadora no campo da Educação”²² (Teodoro, 2001, p.127). Daqui se poderá inferir que a busca de semelhanças não poderá ficar restrita ao estudo da evolução normativa e legal, devendo incidir também nas peculiaridades inerentes à acção social, uma vez que a implementação dos referidos normativos ocorre em contextos culturais imbuídos de princípios, valores e representações distintas. A este propósito, Martins refere que “embora as políticas educativas de distintos países se apresentem como convergentes não existe uma correspondência biunívoca entre essas” (2009, p.39), havendo por inerência a necessidade de compreender a “interação entre a mudança global e a resistência nacional” (Whitty, Power & Halpin, 1999, p. 19), uma vez que o “Estado, em si mesmo, enquanto sujeito histórico e político, continua a existir” (Afonso 2003, p.38) sobrepondo-se aos “fatores supranacionais” pelas dimensões culturais, políticas, senão mesmo económicas. Igualmente, Whitty, Power & Halpin (1999, pp. 18-20) chamam a atenção para um conjunto de capacidades, mas igualmente de problemas subjacentes à análise da evolução das políticas educacionais em contexto de reforma. Para estes autores, a compreensão crítica de um sistema educativo ficará reforçada pela comparação com outros países, incidido sobre as semelhanças e as transformações de carácter globalizante

A aplicação de políticas reformistas no sistema educativo norte-americano envolveu reconfigurações do paradigma de gestão e administração numa clara intenção de deslocar a gestão e direcção educativa do *central* para o *local* (cf. Lundgren, 1990, p.31). Promoveu-se a descentralização do sistema interpondo formas de redistribuição do poder político “a partir do centro para a periferia” (Lundgren, 1990, p. 35), o que criou condições para a emergência de um sistema que embora tendesse para a desregulação, baseado em modelos de *autogestão*²³ escolar, envolvia a participação dos pais e dos interesses da

²² No que se reporta à relação e interdependência entre a evolução das políticas educacionais e os fenómenos de globalização, “a perspectiva dos institucionalistas do sistema mundial (*world institutionalists*)” (Afonso, 2003c, p.41) aparece como pertinente ao tentar “demonstrar que o desenvolvimento dos sistemas educativos tem como pressuposto a existência de uma *cultura educacional mundial comum* que se traduz num conjunto de recursos imateriais disponíveis, partilhados por uma comunidade internacional (mundial) composta por Estados-nação autónomos que tendem a institucionalizar modelos estandardizados e a seguir orientações idênticas” (Afonso, 2003, p. 41).

²³ Segundo Rosalind Levacic (1995, pp. 3-5), “school-based management”, um termo bastante em voga nos EUA, sendo também conhecido por “site-based management”, é “provavelmente o termo mais utilizado quando nos referimos a modelos de gestão escolar descentralizada” (1995, p. 3). Por definição os domínios, decorrentes da descentralização envolvem

comunidade, como agentes locais de regulação. Segundo Levacic, um dos elementos chave da autogestão reside precisamente nas formas, de regulação e no controlo do que os decisores locais têm poder para decidir por um lado, e, de responsabilização pelas suas decisões e ações por outro (1995, p. 4). Para autores como John Chubb e Terry Moe (1990), estas medidas prefigurava-se como não sendo suficientes para a resolução do problema que se colocou, fato que terá contribuído para a demanda por parte dos decisores políticos centrais, de encontrar mecanismos reguladores e avaliadores da real eficácia das medidas reformistas.

A resposta a esta problemática, pode estar na relevância e diversificação de dispositivos avaliativos, consolidados com o desenvolvimento do “projecto de exames-nacionais”, já no período da Administração de George Bush Sr., que associados ao controlo centralizado dos currículos são apresentados como contributo fundamental para a melhoria da competitividade e produtividade. Sintetizando os efeitos visíveis das reformas educativas norte-americanas, Afonso refere que “em termos concretos o resultado ter-se-á restringido a uma maior controlo sobre o currículo e a avaliação” (1998a, p.97), visíveis na “criação destas normas-padrão e provas de avaliação a nível nacional, de modo a viabilizar o que consideramos ser duas peças fundamentais para a reforma educativa: a prestação de contas (Accountability) e a competição de escolas” (Afonso, 1998a,p.99)

No caso da Inglaterra, as reformas empreendidas a partir de 1979, encontram-se balizadas, entre os anos de 1979 e de 1992, em que a denominada “politica educativa thatcheriana” fica marcada por três principais peças legislativas²⁴, das quais a última terá sido a que mais bem expressa as ideias da nova direita para a educação. Impunha-se um conjunto de reestruturações da educação pública, que de forma sumária se “propunham a acabar como o monopólio das LEA” (Whitty, Power & Halpin, 1999, p. 33)²⁵ através da criação de um “Sistema Local Nacionalmente Administrado”. Das referidas reestruturações sobressaem duas medidas que constituem a trave mestra em torno da edificação do sistema que resulta das referidas reformas: a adoção de um currículo nacional “para todos os alunos em idade de frequentar a escolaridade obrigatória, dos 5 aos 16 anos”(Afonso, 1998a, p.101); a implementação de um “novo sistema de exames nacionais”²⁶ apresentado com o objetivo de “informar os pais sobre o progresso académico dos alunos e realizar o controlo de qualidade das escolas”.

delegação ou devolução de poder e aumento de margens de autonomia, conferindo competência na área da gestão financeira, do pessoal e mesmo do *curriculum*.

²⁴ Education Act (1980); Education Act (1986); Education Reform Act (1988)

²⁵ Administrações educativas locais (LEA)

²⁶ O sistema exames nacionais oficiais, “a realizar aos sete, onze, catorze e dezasseis anos (...) deverá ter em consideração critérios de avaliação fixados centralmente, embora se espere a participação dos professores ao nível da escola” (Afonso, 1998a, p.101).

Em jeito de resumo, Whitty, Power e Halpin elencam, um conjunto de características comuns, patentes nas medidas de reestruturação das políticas públicas dos países em questão e que passam essencialmente pela delegação de poderes de gestão, incluindo financeiro, e o fomento “dos direitos de escolha de escola por parte dos pais” (1999, p. 48), ainda que combinado com diversas “fórmulas de financiamento, em que o dinheiro segue os alunos, traduzindo-se num encaminhamento da educação para os quase-mercados educacionais” (idem), prova demonstrativa da clara intenção em liberalizar o sistema publico de educação. Os mesmos autores dão conta de outras características que em tensão, senão mesmo contradição²⁷ com as intenções neoliberais, revelam clara intenção dos Estados em manter ou mesmo reforçar formas de controlo e de poder²⁸, através do controle central do currículo e do desenvolvimento de mecanismos de prestação de contas baseados nos resultados de testes estandardizados reforçados pelo fomento e publicação de *rankings* de escolas²⁹.

Se por um lado, este mecanismos permitem a manutenção ainda que reconfigurada da função reguladora do Estado, por outro permite a introdução de elementos de mercado³⁰, ainda que conservado a manutenção da educação no domínio público resulta muito útil o conceito de “Estado-avaliador”³¹ de Guy Neave. De acordo como o autor, o conceito de “Estado-avaliador” baseia-se no pressuposto de que o Estado se transfigurou racionalmente, promovendo uma nova repartição de funções, e poderes entre o *centro* e a *periferia*. Se à primeira vista o Estado abandona algumas das suas antigas funções

27 Referência ao “paradoxo do Estado Neoliberal” (in Afonso, 1998b, p111) como “o resultado destas tensões e contradições – decorrentes de uma fórmula política que exige uma Estado *limitado* (portanto, mais reduzido e circunscrito nas suas funções), mas, ao mesmo tempo, *forte* (no seu poder de intervenção) – produziu, em cetro sentido, um desequilíbrio importante a favor do Estado e em prejuízo do livre-mercado” (Afonso, 1998b, p. 111).

28 “não obstante, é evidente que estas reformas liberalizadoras estão a ser implementadas conjuntamente como o poder dos governos centrais, ao nível central ao ao nível dos Estados. Em concreto, é cada vez mais corrente que as administrações centrais definam objetivos relativos ao que se deva ensinar nas escolas e a forma de avaliar a sua atuação” (Whitty, Power, & Halpin, 1999, p. 48)

29 De acordo com Dale (1994) a ênfase colocada nos resultados da avaliação dos alunos, embora possa servir os interesses dos defensores do livre mercado e da total liberalização do sistema de ensino, preconizada pelos interessados na expansão de estabelecimentos de ensino privados, poderá conduzir a “efeitos muito diferentes”(p.112). Para o autor, assim como é possível haver privatização sem competição, da mesma forma é possível é possível haver liberalização sem privatização, introduzindo a competição no setor público sem transferir a propriedade” (idem).

30 Para Afonso os *quase-mercados* “põem em evidência o carácter híbrido das novas formas de financiamento, fornecimento e regulação (que o próprio estado incentiva e que se inscrevem na redefinição das suas funções” (2001a, p. 37), sendo exemplificativos da existência de uma certa fluidez entre as influências “políticas (...) neoconservadoras e neoliberais que mostram que em algumas situações se produziu um desequilíbrio (paradoxal) a favor do estado e em prejuízo do livre-mercado”(idem), ainda que não assumido, pelos ideários políticos, evidencia, em algumas situações, um certo hibridismo, relativamente a “políticas (...) neoconservadoras” (Afonso, 2001a, p. 37) Embora, sendo marcada por “uma revolução semântica no campo educativo resultante da emergência de novas representações (...) ,de novas formas de a justificar com o bem comum” (Correia, 2001, p.26)

31 Afonso refere-se à articulação entre os “*conceitos de Estado-avaliador (cf. Neave, 1988, 1998) e de quase-mercado (cf. Le Grand, 1991) (2001b, p.27)*

educacionais, procurando diminuir o peso da tecnologia inerente à sua política, investe na manutenção do controlo estratégico global, definindo metas e balizando de forma criteriosa e objetiva, através do incremento de formas de controlo da qualidade do produto, que neste caso é educativo.

A conceptualização de “Estado-avaliador”, incidindo especificamente no caso do ensino superior, revela-se pertinente quando aplicada à análise do ensino público³². O conceito transporta-nos para as dimensões que envolvem a emergência de uma “ética competitiva” que se torna na principal força condutora das instituições de educação (Neave, 1988, p. 7), sendo de grande utilidade compreensão da reformulação das relações inerentes ao desenvolvimento dos princípios do “ pilar da regulação” (Santos, 1991)³³ em que no caso da educação o “princípio do mercado” sobrevém colonizado pelos princípios “do Estado” e da “comunidade”.

A introdução de testes de *avaliação estandardizada*, por facilitarem a comparação e o controlo de resultados terão contribuído para o desenvolvimento e da avaliação como vetor fundamental das políticas educativas durante e pós reformas da “nova direita”. A busca da performance³⁴ e dos resultados académicos transparece por um lado, associada a mecanismos de prestação de contas³⁵ social, enquadrando-se nas lógicas regulatórias de cariz liberal, embora possam também ser assumidos “ como instrumento de controlo administrativo-pedagógico ou mesmo como dispositivo de vigilância *panóptica* ao serviço da tecnoburocracia dos sistemas de ensino” (Afonso, 2002b, p.31), como é exemplo o facto de serem utilizados como “um critério fundamental para a avaliação das escolas e para a avaliação dos

32 Referencia a concordância com Whitty, Power, & Halpin quando referem que as tendências que o conceito assinala se podem aplicar à análise da “etapa obrigatória de la educacion en los países que estamos estudiando, así como a otras áreas de la política social, como la salud y la assistência social” (1999, p. 55) .

33 “O desequilíbrio no pilar da regulação consistiu globalmente no desenvolvimento hipertrofiado do princípio do mercado em detrimento do princípio do Estado (...). Trata-se de um processo histórico não linear que, nas sociedades capitalistas avançadas, inclui uma fase inicial de hipertrofia total do mercado, no período do capitalismo liberal; uma segunda fase, de maior equilíbrio entre o princípio do mercado e o princípio do Estado sob pressão do princípio da comunidade, o período do capitalismo organizado e a sua forma política própria (o Estado providência); e, por último, uma fase de re-hegemonização do princípio do mercado de colonização, por parte deste, do princípio do Estado e do princípio da comunidade” (Santos, 1991, p. 137).

34 Stephen Ball (2002), refere-se à *performatividade* como “uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação que se serve de críticas, comparações e exposições como meios de controlo, atrito e mudança. Os desempenhos (de sujeitos individuais ou organizações) servem como medidas de produtividade e rendimento, ou mostras de “qualidade” ou ainda de “momentos” de promoção ou inspeção. Significam, englobam e representam a validade, a qualidade ou valor de um individuo ou organização dentro de um determinado âmbito de julgamento ou avaliação. O problema de quem controla esse âmbito é crucial.

35 Para Afonso (2009b) a *accountability*, baseado-se na conceptualização de Schedler (1999), assenta conceptualmente em três dimensões estruturantes (informação, justificação e Imposição de sanções) que associadas ao “pilar da avaliação”, poderão conduzir a diferentes “actos” ou categorias dependendo do grau de associação ou articulação entre cada uma das referidas dimensões. Optaremos neste trabalho por nos referirmos a *answearability*, como ato de prestação de contas que “implica fornecer e disponibilizar informações e dar justificações sobre as decisões e os actos praticados” (Afonso, 2010b, p.22), para o qual se mobilizam as dimensões informativas e argumentativas.

próprios professores” (Afonso, 2009a, p. 18) e que podem ser referenciáveis como indo de encontro aos setores mais conservadores do espectro político.

O mandato, que nos ideias liberais se conformava como “forte”, revela-se nesta reconfiguração, reduzido a lógicas de desenvolvimento individual, aparecendo circunscrito à “função de acreditação, atribuição de diplomas” (Stoer & Magalhães, 2002, p. 38), que permitam o acesso ao trabalho ou ao ensino superior. O comprometimento das demandas de desenvolvimento integral da pessoa, preconizados pelo projeto da modernidade³⁶, transparece assim como característica decorrente da transformação do papel do conhecimento no processo educativo, que se traduz em bem que se tenciona transacionar. A classe média, “no sentido de garantir uma sólida formação mais facilmente traduzível em capital cultural e social” (Stoer & Magalhães, 2005, p. 57) renova as suas estratégias sociais, em função da procura das escolas que garantam a obtenção da melhor performance, que se quer realizada nos melhores resultados escolares.

Com a publicação dos rankings de ordenação das escolas, e a centralidade que os resultados escolares assumem, a meritocracia extravasa o nível individual para a dimensão do estabelecimento de ensino, fruto da representação que decorre da ordenação das escolas de acordo com classificação em exames nacionais e provas aferidas. A “presença quase obsessiva da questão da excelência académica nos discursos que circulam” (Stoer & Magalhães, 2002, p.26), traduzida em *rankings*, vem munir os defensores dos *quase-mercados* educacionais dos argumentos necessários para a defesa das políticas de liberdade de escolha, estando assim na origem de alteração das “práticas pedagógicas e processos organizacionais de modo a atingir, nos anos posteriores, uma visibilidade pública mais positiva” (Melo, 2009, p. 86), bem como de estratégia de segregação e seleção de alunos, de horário, e de professores. A escola assume a procura de soluções que se movam de encontro às demandas dos que defendem para os seus filhos uma escola constituída por uma certa homogeneidade nas aspirações, características e objetivos dos seus alunos, como garantia de maior qualidade das aprendizagens.

Num contexto em que “a avaliação surge, (...), insistentemente como a medida político-pedagógica que conduzirá o sistema educativo ao desempenho eficaz enquanto formador e, eventualmente criador e indutor de *qualidade*” a obtenção de resultados escolares relevantes, e reveladores de uma “pedagogia explícita de transmissão” e do “desempenho escolar fundado na capacidade de reproduzir proficientemente o saber” (Stoer & Magalhães, 2002, pp. 34 e 27) remetem-nos para um mandato educativo que se afigura, subdimensionado à missão de garantir e legitimar a transmissão de

³⁶ “Ao modelo da competência cognitiva como emancipação, parece substituir-se um arquétipo de competência adaptativa às exigências do mercado de trabalho, transformado agora na arena central onde o desenvolvimento (pessoal e social) dos indivíduos acontece” (Stoer & Magalhães, 2005, p. 46).

conhecimento de um certo tipo, mas incapaz de se assumir como vetor fundamental da emancipação do cidadão. Por consequência, a construção de um mandato endereçado ao sistema educativo, matricialmente fundado na demanda de racionalidades que permitem o desenvolvimento de “um potencial de consciência, de acção sobre o mundo” (Stoer & Magalhães, 2005, p. 44), assentes em princípios de desenvolvimento integral da pessoa, defesa da igualdade e potenciador de promoção social e cultural, prevê-se condicionada.

2. “MERCADOS EDUCACIONAIS”: ESTRATÉGIAS DE MERCADO EDUCACIONAL INTRÍNSECAS AO SISTEMA PÚBLICO

O “Efeito das forças de mercado sobre as escolas”, associado à “importação para o campo educacional de modelos de gestão privada cuja ênfase é posta no que é definido como *resultados* ou *produtos da educação*” (Afonso, 2002a, p. 118) é apontado pelos defensores de políticas de, “liberdade de escolha” e o desenvolvimento de mercados, ou *quase-mercados*, como a solução para os problemas relacionados com a qualidade do ensino.

Para os defensores da lógica de mercado no campo educacional o desenvolvimento de um mercado educacional “aos pais será dado acesso a um leque mais vasto de escolhas em educação em vez de aceitar tudo o que lhes é atribuído, e as escolas tornar-se-ão mais eficientes, quer em respostas à situação competitiva em que irão encontrar, quer através da adopção de práticas reputadamente mais eficazes do setor privado” (Dale, 1995, p. 138). Assumindo uma posição clara de defesa da escola pública, desenvolvemos nesta secção do presente trabalho um estudo reflexivo, para o qual não podemos alhear alguma da experiência resultante do conhecimento da realidade em que trabalhamos.

2.1. O mercado educacional e a liberdade de escolha

Os princípios gerais da Lei de Bases do Sistema de Ensino, ao imputarem ao Estado e respetivo sistema de ensino a responsabilidade de garantir a difusão da educação a todos, assente “no princípio de justificação do interesse ou vontade geral, sob a forma de” (Sá & Antunes, 2010a, p. 56) igualdade de condições e de oportunidades no acesso e ao sucesso escolar, fazem recair sobre as escolas demanda

exigente, tal a quantidade e diversidade de variáveis de natureza geográfica, social, cultural e económica que importa relacionar e ultrapassar,

Em Portugal, a comunicação social, com particular relevo para o Jornal diário, “O Público” desempenhou um papel de relevo na promoção de mecanismos de mercado, ou quase-mercados na educação. Recorrendo-se aos *rankings* de escolas considerados como único indicador possível da da qualidade da escola difundiu-se uma verdadeira cruzada em defesa da “liberdade de escolha”³⁷.

“A ideologia dos quase-mercados (Le Grand, 1991) educacionais assenta na premissa de que a introdução de políticas orientadas para o mercado na educação irá promover a competição entre as escolas, encorajar uma utilização mais eficiente dos recursos, tornar os produtores mais responsáveis perante os consumidores, aumentar as oportunidades de escolha e promover a diversidade de oferta” (Sá & Antunes, 2010a, p. 111).

Esta perspetiva trata a educação, como um bem de consumo, que terá de ser administrado segundo uma lógica empresarial, em que as escolas “competindo com as suas congéneres por clientes, elegendo como obsessão os critérios de excelência e qualidade” (Estevão, 2002, p. 10) conotados publicamente com os resultados das avaliações aferidas e dos exames nacionais, publicitados pelos *media* sob a forma de *Ranking*, assumindo a função de indicador para um modo de regulação, em que as famílias ou clientes, arrolam a função de atores principais “no controlo da oferta educativa e na sua administração (...) normalmente através dos processos de escolha da escola e da sua participação na gestão” (Barroso, 2005, p. 75), designado por João Barroso como “regulação pelo mercado”. Na perspetiva dos defensores desta posição a garantia de qualidade do serviço educativo prestado é assegurada pela introdução de “mecanismos de competitividade e de responsabilidade perante o consumidor” (Barroso, 2003b, p. 92), só possíveis se os pais tiverem liberdade de escolher a “educação oferecida por uma escola específica” (Dale, 1995, p.148) para os seus filhos.

João Barroso considera que a base do debate em torno da “liberdade de escolha” e da privatização radica na dialética entre dois conceitos de educação: como “bem comum” – público³⁸ ou

37 No entanto e como atesta Francisco Vieira de Sousa (secretário-geral do Fórum para a Liberdade de Educação), em artigo de opinião, datado de 8 de janeiro de 2011, no Jornal “O Público”, a agenda inerentes a esta lógica, apresenta como objetivo fundamental, a defesa do financiamento estatal das escolas privadas, através de “contratos de associação”. No referido artigo, titulado, “sobre escolas e padarias”, o autor que afirma ser “contra todas as escolas que prestam um mau serviço”, compara as escolas a padarias, e o serviço de educação lá prestado, ao pão que é vendido naquele estabelecimento, defendendo que o melhor serviço educativo só será possível com a aposta estatal num mercado educativo de cariz preferencialmente privado.

38 Educação como um bem essencialmente público, com intervenção preponderante do estado.

como “bem de consumo” – privado³⁹. Embora com apoiantes e defensores, o autor refere que o “debate a favor e contra a *escolha da escola* e a conseqüente privatização do serviço educativo” (Barroso, 2003b, p. 90) se trava entre duas posições, mais moderadas e que embora bastante divergentes, revelando alguns aspetos em comum, a ser referenciados ao longo do trabalho: educação como “bem predominantemente público que produz benefícios privados”⁴⁰, e educação como “bem predominantemente privado que produz externalidades públicas” (Barroso, 2003b, p. 90)⁴¹. Esta última posição é defendida pelos defensores do mercado educativo, com a argumentação de que as escolas particulares estarão mais aptas a prestar um serviço educativo de melhor qualidade, e de acordo com as demandas dos pais e estudantes. Sob esta ótica, só as escolas privadas, por estarem livres de burocracia, ineficiência, irresponsabilidade, subordinação aos interesses dos funcionários, características intrínsecas do sistema de administração direta serão capazes de elevar o nível de qualidade, promover a diversidade de oferta e garantir os melhores resultados, atraindo estudantes, e assegurando financiamentos.

A lógica de ação mercantil, não se limita, como já referido, à “opção entre público e privado”⁴², mas também com a “opção entre diferentes escolas públicas” (Barroso, 2005, p. 75), constituindo-se assim uma realidade com que as escolas vão aprendendo a lidar, atribuindo-lhe em matéria de estratégia, mesmo de sobrevivência, uma importância que até bem recentemente estaria descuidada. Sujeitas ao princípio da eficácia, “justificada pelo imperativo de vencer a batalha da competitividade e de afirmação em situação de concorrência” (Sá & Antunes, 2010a, p. 57) mesmo as escolas públicas, veem-se obrigadas a optar, na figura dos seus órgãos de administração e gestão, por trabalhar em função dos resultados escolares, sob o risco de não prefigurarem entre os melhores lugares dos rankings, essa nova forma de aferição pública da sua qualidade.

O alcance do princípio da “utilização da escolha da escola como mecanismo de regulação do serviço educativo” (Barroso, 2003b, p. 86), configurado como sendo a única forma de garantir de forma

39 Educação como bem essencialmente privado, sem qualquer intervenção do estado.

40 De acordo com João Barroso “cabe ao estado uma grande parte do financiamento, regulação e prestação do serviço educativo, com a comparticipação (ao nível do financiamento e da definição da oferta educativa) dos outros beneficiários do sistema (em particular os alunos e suas famílias, os futuros empregadores, etc.)” (Barroso, 2003b, p. 90)

41 “Embora cabendo ao Estado contribuir de maneira significativa para o financiamento do serviço educativo (tendo em conta essas externalidades), ele deve reduzir a sua intervenção ao mínimo” (Barroso, 2003b, p. 90).

42 Roger Dale sugere que “o que está em jogo não é tanto um deslocamento direto do público para o privado, mas um conjunto muito mais complexo de mudanças nos mecanismos institucionais através dos quais são regulados o que continua a ser essencialmente sistemas estatais” (1995, p. 138)

racional, económica e pedagogicamente, a eficiência e eficácia do processo educativo, apresenta-se já estudado em termos empíricos.

O princípio em questão tem alimentado extenso debate entre os defensores do serviço público de educação por um lado, e os defensores do fim da “educação como monopólio público” por outro. Embora dando primazia à questão da qualidade do serviço prestado, o debate é reforçado por fundamentações de natureza religiosa⁴³; política, sociais, mas essencialmente económica⁴⁴, baseadas “na crença (...) de que as escolas privadas fazem o mesmo serviço que as escolas públicas e com custos mais reduzidos” (Barroso, 2003b, p. 88) ainda que financiadas pelo Estado, por exemplo pela adoção dos *Vouchers* ou *cheques-ensino*, bem como outros regimes de subvenção como são exemplo os contratos de associação.

A sobrevivência, destas escolas dependerá de variáveis típicas de mercado, vulgarmente designados por “lei da oferta e procura” e “lei da concorrência”, em que só as escolas mais aptas sobreviverão, sujeitas que estão aos mecanismos de seleção ideologicamente inerentes.

“O único critério para definir o que é a qualidade será a soberania da vontade do consumidor individual. O que serve e o que convém ao consumidor em termos de preferências pessoais é por si próprio decidido. Assim, com a aplicação mercantilista da escolha, não se reforçam as escolas necessariamente com mais qualidade, mas apenas as escolas que sejam coerentes com as visões educativas dos pais, fazendo coincidir a qualidade com o gosto do cliente” (Gimeno Sacristán, 2000, p. 54)

A competição inerente à ideologia de mercado importa para os estabelecimentos de ensino, um conjunto de práticas gestionárias típicas do mundo empresarial, e que são alvo de questionamento e duras críticas por parte dos opositores a esta ideologia e em defesa da escola pública:

- Estes estabelecimentos são acusados de investir os recursos e verbas na sua promoção e imagem para atrair alunos, em detrimento das atividades educativas e os necessários recursos, condicionando a diversificação de oportunidades formativas condizentes com a qualidade educacional apregoada;
- Num contexto em que o principal referencial de qualidade são os resultados das avaliações aferidas, exames nacionais e posição no *Ranking* das escolas, surge a questão de saber se as escolas não estarão a concentrar os processos de aprendizagem na preparação dos alunos para aquelas provas

43 Em Portugal sob o argumento de que os valores presentes no currículo e na cultura das escolas deveriam ser determinados pelos pais, criam-se condições específicas para o ensino confessional que sendo de domínio privado poderá ser questionado como pelo fato de se configurar como “uma estratégia elitista na distribuição do serviço educativo [e que poderá por] (...) em causa o direito de todos os cidadãos a uma educação de qualidade nas suas comunidades de pertença” (Barroso, 2003b, p. 92).

44 “De facto, a seleção é – e se tornará cada vez mais – um *argumento de venda*, isto é, a qualidade daquilo que compramos depende da qualidade daqueles que nos acompanham nessa compra. Em outras palavras, quanto mais seletiva uma escola, mais ela se tornará desejável” (Ball, 1995, p. 205).

(“Teach to the test”), deixando para segundo plano, ou mesmo de parte o desenvolvimento de competências mais relacionadas com a formação cívica e o desenvolvimento pessoal.

- A regulação da qualidade do serviço educativo é feita com base numa “abordagem centrada em notas brutas, em vez de notas que levem em conta o valor acrescentado” (Ball, 1995, p.209), não levando em “conta diferenças na capacidade inicial dos alunos, ou seja, para todos os efeitos, a capacidade inicial dos alunos é, matematicamente, igualada”⁴⁵.
- Perante o excesso de procura, as escolas, em defesa do interesse próprio, optam por práticas, ainda que não admitidas do plano formal que envolvem a admissão preferencial de estudantes com bons resultados, bom comportamento e sem problemas de aprendizagem, garantido desta forma “uma vantagem relativa no mercado” (Ball, 1995, p. 209), sem que para isso se tenha de despender recursos humanos com apoios educativos ou serviços de psicologia, que obviamente custam dinheiro, permitindo a maximização do “efeito dos recursos sobre os resultados” (Ball, 1995, p. 204).

Esta última questão favorece a edificação de um “sistema estratificado, composto de escolas que podem se permitir rejeitar certos clientes e outras escolas que devem recrutar todos os que possam conseguir” (Ball, 1995, p. 206). Dos estudos empíricos analisados depreende-se que as primeiras escolas vão de encontro às demandas dos pais de estatuto sócioeconómico mais elevado, que defendem para os seus filhos uma escola constituída por uma certa homogeneidade nas aspirações, características e objetivos dos seus alunos, como garantia de maior qualidade das aprendizagens. Esta lógica da liberdade tem implícita uma certa preversão, pois perante o excedente de candidatos, contraria-se o princípio da escolha por parte dos pais, ao serem as escolas, a apropriar-se do direito de escolha, dos seus clientes⁴⁶. As escolas que perdem alunos, sujeitam-se a aceitar, por assim dizer, os estudantes excluídos ou não selecionados nas primeiras. Baseado em evidências empíricas, João Barroso ressaltava a situação maioritária de filhos de pais “das classes populares, ou de minorias étnicas” que “não têm informação, tempo e recursos para identificarem as *boas escolas* e, mesmo se tivessem, não tinham condições para por em prática as suas opções” (2003b, p. 92).

⁴⁵ Nota do revisor da tradução de Ball, S. J..Mercados Educacionais, escolha e Classe Social: O mercado como uma estratégia de classe. In Pedagogia da Exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação (p. 209)

⁴⁶ “Algumas escolas no Reino Unido estão também usando a opção da exclusão mais prontamente, a fim de se livrarem de estudantes difíceis” (Ball, 1995, p. 206). O autor refere que este procedimento é ainda usado como forma de demonstrar que desta forma os seus filhos vão encontrar um escola sem alunos que possam dificultar o clima de *Ensino – Aprendizagem*.

O mercado educacional, contrariando o princípio da “igualdade de condições e, oportunidades no acesso e no sucesso escolar” consignados na LBSE, e pelas razões apontadas, acaba por ser um mecanismo de reprodução de classe, ignorando a heterogeneidade cultural, social e económica. Stephan Ball alerta para o fato deste mecanismo em nada se constituir como contributo válido que permita suplantar as dificuldades e constrangimentos, antes culpabilizando e rotulando de “maus pais” aqueles que não expressam “um valor particular (...) da condição paterna/materna, que está construída para servir” (1995, p. 215). Igualmente chama a atenção para a possibilidade de “estamos indo em direcção a um mercado deformado, marcado por discriminações de classe, mediado pelas demandas endógenas do capital cultural e pelos efeitos exógenos da desvantagem social e económica” (1995, p. 224) em que “os grupos sociais que dispõem do capital cultural, social e financeiro que lhes permite aceder aos santuários de excelência e, por essa via, reproduzir a sua situação de vantagem” (Sá & Antunes, 2010a, p.110) saem favorecidos.

2.2- O desenvolvimento de lógicas de ação mercantil no sistema público de educação: breve reflexão

Focalizamos agora a nossa atenção nos efeitos que as “pressões gestionárias que tomam por referência (...) o modelo da empresa industrial” (Sá & Antunes, 2010b, p. 579) exercem na escola pública. Verificamos já que a introdução de estratégias de mercado são indutoras de reorientações para a sua ação, quando em nome da eficiência e da eficácia, se promovem mecanismos de competição entre as escolas, encorajando novas formas de racionalização dos recursos e assim garantir uma pressuposta melhoria do serviço prestado, mas com menores custos.

A este nível sob o véu da autonomia, as escolas públicas vêm acrescentar às variáveis que lhe são inerentes, os mesmos mecanismos de regulação pelo mercado, típicos da escola privada, sob o argumento de que só assim poderão estar em igualdade de circunstâncias para a batalha concorrencial que tradicionalmente ocorreria entre ensino privado e ensino público, ou entre ensino público e ensino profissional. Neste contexto, a adoção dos referidos mecanismos concorrenciais, encontra-se na sua essência, condicionada pela classificação nos *rankings*, que assim se assumem como requisito fundamental para o propósito de alcançar a legitimação pública da qualidade do serviço educativo prestado.

Da análise que João Barroso faz aos resultados de obtidos por várias investigações empíricas realizadas “ (principalmente nos Estados Unidos) sobre as *charter schools* e os *cheques-ensino*” (2004),

verifica-se que “nenhum dos estudos sugere que, em média, os resultados escolares são significativamente melhores” (Ball, 1995, p. 101), embora se faça referência ao fato de “que a *performance* destas escolas melhora a partir do primeiro ano da sua entrada em funcionamento” (Barroso, 2003b, p. 100), efeito que poderá estar relacionado com o benefício resultante dos alunos estarem a ser “escolarizados em turmas de rendimento médio elevado”⁴⁷ (Sá & Antunes, 2010a, p. 30).

Se a saída dos alunos está diretamente relacionada com a capacidade que os pais têm de arranjar vaga nas escolas de destino, bem como nas possibilidades de os transportar, caberá à escola original o papel de “assumir a defesa dos alunos que não são capazes de se defenderem por eles próprios” (Sá & Antunes, 2010a, p.44) e a quem cabe a obrigação de prestar um serviço educativo de qualidade. Esta tarefa prefigura-se como extremamente difícil, pois da “debandada”, resultam consequências ao nível dos recursos humanos disponíveis que poderão inviabilizar a prestação de serviços de apoio, diversificação de estratégias e desenvolvimento de projetos entre outros, fundamentais para que se consiga garantir o sucesso de um público discente que embora bastante heterogéneo, apresenta ao nível dos resultados escolares uma homogeneidade que se prefigura como preocupante. Perante este panorama, incorre-se no risco de que se configure um ciclo vicioso que conduza, também internamente no sistema público, a exemplo do que sucede nos mercados privados, a efeitos de estratificação das escolas, entre as que mais por estratégias de promoção, do que por características de qualidade conseguem ter os melhores alunos e as que se sujeitam a aceitar todos, indiscriminadamente. Estas, por limitações já anteriormente referidas veem-se progressivamente impossibilitadas de exercer a sua função de garantia dos princípios gerais da LBSE, contribuindo para a reprodução das desigualdades sociais e culturais. No fundo, esta escola não poderá exercer de forma plena a função para qual existe que é prestar um serviço público de educação democrático e justo.

Em Portugal os argumentos a favor da “liberdade de escolha” têm sido utilizados pelos defensores “das medidas de privatização dos serviços públicos, através da redução da intervenção do Estado, alienação do património, empresarialização da gestão e criação de *quase-mercados*” (Barroso, 2003b, p. 80). No entanto a “regulação pelo mercado”, num contexto em que existe um controle centralizado sobre o currículo, e sobre os indicadores de desempenho, como é o caso português, prefigura-se como uma falsa questão, uma vez que não são os clientes que exercem o poder regulador mas o próprio Estado, na

⁴⁷ Voltando à metáfora de Francisco Vieira e Sousa, as características do pão, dependem mais da qualidade da farinha do que dos padeiros propriamente ditos, por um lado, sejam públicas ou privadas, temos farinhas selecionadas e da melhor qualidade e por outro temos farinhas provenientes de várias origens e sem qualquer critério de seleção. No entanto sendo bem trabalhadas, e com os devidos recursos permitirá sem dúvida a elaboração de excelentes produtos, ou pelo menos de qualidade muito superior à que a matéria-prima faria supor alcançar. Seria importante que o autor de tal artigo tivesse desenvolvido também esta face da metáfora, que talvez por inconveniência da ideologia defendida no referido artigo não foi abordada.

posição de principal financiador, ao definir de forma padronizada para todo o país, os instrumentos de avaliação.

O efeito deste tipo de regulação, propaga-se e recria-se no sistema público de ensino, aportando as deformações típicas do mercado, “marcado por discriminações de classe, mediado pelas demandas endógenas do capital cultural e pelos efeitos exógenos da desvantagens social e económica” (Barroso, 2003b, p. 224), pondo em risco a demanda pela igualdade de oportunidades de formação e de resultados escolares, como instrumento para a formação de cidadãos capazes, democraticamente participativos e, se possível dotados de potencial que lhes permita promoção social, cultural e económica, perdendo no fundo, o sentido para as suas ações e interações.

A procura de um ensino de qualidade, baseado no rigor dos processos de “ensino-aprendizagem” e dos métodos e instrumentos de avaliação, tendo por base um currículo que embora nacional, se permita sofrer adaptações contextualizadas, de forma a responder efetivamente a demandas e interesses particulares, indo de encontro á tão propalada autonomia, que no âmbito da pedagogia se vê agrilhoada em função da existência de exames nacionais e provas aferidas. A aferição da qualidade será muito mais justa se baseada no “valor acrescido”, pois leva em conta diferenças na capacidade inicial dos alunos.

O acesso efetivo à “igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares” para todos, independentemente na origem social, cultural e económica, não se consegue, investindo os dinheiros públicos em estabelecimentos de ensino privados, mas com a canalização desses recursos para os estabelecimentos públicos mais necessitados. Efetivando uma lógica de promoção para igualdade e não de estratificação dos mesmos, garantindo desta forma o acesso a um serviço educacional verdadeiramente justo para todos. A ser assim, o Estado adquirirá, com reconhecimento global, uma legitimidade reguladora da sua ação gestonária e dos recursos que são de todos.

CAPÍTULO II

A TEMÁTICA DA QUALIDADE NAS POLÍTICAS EDUCATIVAS PORTUGUESAS

1. UM ESTUDO ANALÍTICO EM TORNO DA TEMÁTICA DA QUALIDADE EM EDUCAÇÃO

A opção por fazer uma abordagem em torno das dimensões conceptuais da *qualidade*, *qualidade total* e *gestão da qualidade total* em contexto educativo⁴⁸ decorre da importância discursiva que o tema foi adquirindo nos normativos legais. Sendo reveladora de “agenda técnica e implementativa, de tipo modernizante” esta temática é apresentada como solução para os problemas inerentes à “administração centralizada do sistema educativo” (Lima, 2002b, p. 65 e 61), apontada como lenta, demasiado grande e burocratizada⁴⁹.

O discurso da qualidade do serviço público de educação vem defendendo a necessidade de se desenvolverem instrumentos de avaliação, que permitam a aferição, monitorização e prestação de contas⁵⁰. O regime de “avaliação dos estabelecimentos de ensino” foi aprovado na Lei n.º 31/2002, de 20 de Dezembro, e apresenta a promoção da qualidade, da exigência e da responsabilidade, aferida nos seus níveis de eficiência e eficácia (alínea a) do Artigo 3º) como objetivos primordiais e pretende configurar-se como o instrumento que garante a credibilidade do desempenho dos estabelecimentos de educação e de ensino. Este regime foi estruturado através das Avaliações Interna e Externa, e embora se faça referência a uma interpretação dos resultados (artigo 10º), que se pretende “integrada e contextualizada”, os mesmos figuram-se como parâmetro central e aglutinador.

Do estudo efetuado, constatou-se que o conceito de *qualidade* tem-se difundido “como uma categoria existente *a priori*, independentemente do tempo e do lugar onde ela se deva aplicar” (Silva Jr, 1995, p.23) que apesar evoluir sofrer reconfigurações, constitui-se como dimensão integrante do modo de produção e paradigmas administrativos imperantes, nomeadamente ao longo do século XX. Tratando-se de um tema que encanta educadores são apontadas “ligações críticas” entre educação e “qualidade total” (Silva Jr. 1995, p.16).

48 Partilhamos da posição de Silva Jr ao referir que o conceito de Qualidade emerge “das teorias administrativas empresariais”(Silva Jr, 1995, p. 23), embora assumindo as especificidades próprias do fenómeno educativo.

49 Lima refere que embora havendo um consenso quanto às críticas referentes ao “gigantismo e ao centralismo do ministério, numa palavra, à burocracia” (2002b, p.65), estas radicavam-se em “distintas lógicas políticas” apontando como exemplo as “mudanças profundas numa lógica de divisão de poderes (...) [que] fazia sobressair uma agenda de tipo participativo e descentralizador” (idem).

50 Desde logo no texto da Lei de Bases do Sistema de Ensino se prevê uma “Avaliação do Sistema Educativo”, em particular no que concerne ao artigo 49º, onde é referindo no ponto 1 que o “sistema educativo deve ser objecto de avaliação continuada, que deve ter em conta os aspectos educativos e pedagógicos, psicológicos e sociológicos, organizacionais, económicos e financeiros e ainda os de natureza político-administrativa e cultural”.

1.1. Da *Qualidade* à *Qualidade Total* em Contexto educativo

Partindo do pressuposto de que a qualidade não pode ser entendida como conceito de cariz universal, abstrato e intemporal, referiremos a seguir alguns aspetos da “evolução do conceito de qualidade”, recorrendo preferencialmente a texto de Carlos Estevão (2009). O autor apresenta uma síntese da evolução do conceito ao longo do século XX que, balizados pela pertinência e atualidade nas práticas, quer dos estabelecimentos de ensino, quer do próprio Ministério da Educação, abreviamos nesta abordagem.

Coincidente com o emergir das “ideologias organizativas que fizeram a modernidade no início do século XX” (Lima, 2002a, p. 17), e consolidada com o aparecimento da teoria da “administração Científica”⁵¹ de Frederick W. Taylor, verifica-se que “as preocupações com a qualidade [se tornam] mais sistematizadas e corporizadas em normas e objectivos organizacionais sendo entendidas, até aos anos 20, como controlo inspectivo”. Neste período, a qualidade estava relacionada com a deteção e “identificação das causas de não-conformidade para se proceder aos reajustamentos e a outras acções correctivas mais localizadas”(Estevão, 2009, p. 34), a exemplo do que, ainda hoje se passa com as acções de controlo da IGE⁵².

De acordo com Estevão, é ao nível das empresas, que a partir dos anos 20 do século XX ocorre a primeira reactualização ao conceito de qualidade, passando o controlo (dimensão inspetiva) incidir não só no produto, mas também durante processo de produção⁵³.

“Assume-se mais claramente que a qualidade deve ser entendida como controlo de qualidade, como controlo estatístico visando não apenas a verificação da qualidade após o trabalho realizado (função de detecção e função curativa) mas também o seu controlo durante o processo de fabricação, por técnicas várias (como a elaboração de manuais e gráficos de controlo ou o uso de estatísticas de base), que

51 Frederick Taylor (1856-1915), Engenheiro Norte Americano, criador da “Organização Científica do Trabalho, teve o mérito de ser o primeiro a formalizar uma teoria abrangente e dotada de valor prático acerca das organizações e da acção de organizar” (Canavarro, 2000, p. 36). Para o seu autor, o principal objetivo da Administração Científica consistia em “assegurar a máxima prosperidade para o empregador junto com a máxima prosperidade para o empregado”, e assentava em princípios como a divisão de responsabilidades entre gestores (planeamento do trabalho) e trabalhadores que geriam o trabalho; “a utilização de métodos científicos para determinar a melhor forma de executar as tarefas” (Canavarro, 2000, p. 37); a seleção e desenvolvimento científicos do trabalhador; “o controlo do desempenho do trabalho de forma que os resultados esperados pudessem ser alcançados” (Canavarro, 2000, p. 37).

52 Como exemplo de ação deste tipo temos a designada “OAL (Organização do Ano Lectivo)” é uma sigla que aparece configurada com os seguintes objetivos formais: Analisar a organização das unidades de gestão, numa perspetiva de equidade do serviço público de educação; Verificar a conformidade normativa na organização, na gestão e na eficácia do sistema escolar; Avaliar o grau de racionalidade e de eficácia na gestão dos recursos humanos; Garantir boas práticas de gestão de recursos.

53 Poderemos exemplificar esta situação como as “Acções Acompanhamento” da IGE: “Gestão Curricular na Educação Pré-escolar e no ensino Básico” e “Resultados Escolares e Estratégias de Melhoria no Ensino Básico” (Ver em http://www.ige.min-edu.pt/content_01.asp?BtreeID=03/01&treetID=03/01/00)

possibilitariam a identificação das causas dos desvios e, conseqüentemente, a melhoria da performance dos processos” (Estevão, 2009, p.35).

Em fase posterior, a partir dos anos 30, o entendimento de qualidade como “controlo de qualidade”, evolui para “qualidade como garantia ou certificação de um produto em virtude de este possuir determinadas características aprioristicamente definidas” (Estevão, 2009, p. 35), ou seja, a qualidade passa a ser encarada como tendo uma função preventiva e não apenas com função de detecção de desconformidades. Este conceito remete para o estabelecimento de metas padronizadas, que se torna imperativo cumprir para que se satisfaçam as necessidades para o qual o produto é concebido.

Na segunda metade dos anos 70, “por influência de outras concepções e de outras práticas gestonárias” (Estevão, 2009, p.36)⁵⁴ a qualidade deixa de ser definida pelo carácter meramente técnico, passando a incluir nos seus pressupostos a dimensão estratégica da organização, e a ser identificada com o processo de produção que se desenvolve subordinado a uma lógica de conformidade com as demandas do cliente, que assumindo papel de sujeito, é fundamental para o estabelecimento apriorístico das características do produto.

“A qualidade é então transferida para o nível institucional ou político da organização e associada à criatividade, à vantagem competitiva, à necessidade de sobrevivência pela escuta do cliente; procura-se agora o compromisso de toda a organização com a qualidade, através do envolvimento da alta gerência e de todo o corpo funcional, ao mesmo tempo que se acentua o estabelecimento prioritário da relação entre a qualidade e os objectivos básicos e estratégicos da organização” (Estevão, 2009, p. 36).

O conceito remete-nos para uma perspetiva gerencial, em que a qualidade, como estratégia da organização, é estabelecida de “cima para baixo”, tendo como objetivo a superioridade do produto, mas envolvendo menos custos, e menos pessoal. “Intenta-se, portanto, uma mudança da *cultura organizacional* que consagre todos os membros na prossecução das metas organizacionais e no aperfeiçoamento contínuo devidamente avaliado” (Estevão, 2009, p. 36), permitindo desta forma a sobrevivência da organização. Estamos na presença de uma “filosofia de gestão”, a que se atribui a designação de *qualidade total*, ou de *gestão da qualidade total*, que “visando o sucesso da organização num segmento de mercado” (Estevão, 2009, p. 37), resulta de “um conjunto articulado de elementos da Escola de Relações Humanas, da abordagem sistémica da administração e da cultura organizacional”, reunindo na sua base fundamental, “valores institucionais” (Silva Jr, 1995, p. 30), que supõem o

54 “Em ruptura com a organização de tipo fordista” (Magalhães, 1999, p. 3), surgem a partir dos anos 70, novas formas de produção, que estão na origem de profundas alterações “na organização do próprio processo de trabalho”, e tomam a designação de pós - fordismo. O trabalho no pós - fordismo, em ruptura com o fordismo, aparece centrado na tarefa, e, pelo menos conceptualmente, centrado no trabalhador, exigindo uma aptidão fundamentada em competências, desenvolvidas ao longo de um processo de formação, que se prolonga para além da escolarização tradicional.

envolvimento de todos os elementos, da organização, em função de um objetivo comum e consensual, que é a excelência.

O discurso da qualidade, da *qualidade total* e da *gestão da qualidade total*, procura importar para a educação “uma racionalidade produtiva determinada, de uma organização cujos objetivos estão enfeixados em torno do lucro e da expansão do capital” (Silva jr, 1995, p. 24), e que são preconizados nos princípios elementares das organizações capitalistas de teor neoliberal e que vão ganhando visibilidade na “realidade (...) das políticas educativas e curriculares” (Pacheco, 2000, p. 14) portuguesas.

A partir desta fase constata-se que a relação educação/sociedade é cada vez mais pautada pela ideia de aferição de qualidade pelos resultados académicos.,

O sistema educacional transfigura-se nas formas de regulação, na medida em que além de ser entendido como instrumento de desenvolvimento e legitimação de competências que possibilita a obtenção de um *produto* ou conjunto de “realizações (*outputs*)” que se reclama para o acesso à universidade ou ao mercado do trabalho⁵⁵, agencia nos “resultados (...) (*outcomes*)” as bases para a sua regulação. Para Virgínio Sá e Fátima Antunes, trata-se de uma mudança na natureza e no significado da regulação, em que “os resultados requeridos do funcionamento dos sistemas educativos devem ser traduzidos em desempenhos/produtos/saídas imediatas exibidos pelas escolas e perante as quais estas serão avaliadas” (2010b, p. 469).

A lógica gerencialista⁵⁶ é apontada pelos seus defensores, como a solução para uma problemática, identificada normalmente como a “crise da qualidade de ensino” (Silva Jr, 1995, p. 24), e que vem sendo patenteada no teor catastrofista com que a educação é abordada por parte de setores sociais de origem diversa. A referida crise, aparecendo identificada como a “tese do *pântano*”, teve um efeito social suficiente para, segundo Sá, colocar o sistema educativo “no banco dos réus sob a acusação de principal responsável por todos os males e descabros que são suposto marcar os diferentes sectores da

⁵⁵ Em clara referencia aos pressupostos da “teoria do Capital Humano”, que ressurge e se reatualiza, cabe ao sistema educativo, a missão de criar mecanismos que permitam desenvolver competências e obter o conhecimento que confere o “capital cultural”, que potencialmente se transmuta em “capital financeiro” e estatuto social, circunstanciando-se desta forma o desenvolvimento económico e financeiro. Enquadrando-se numa lógica mercantil, de raiz neoliberal, o “capital cultural”, entendido, numa aceção pessoal, como as competências ou o conhecimento resultante do “processo de produção pedagógico” escolar, resulta dum “produto da educação escolar” (Silva Jr., 1995, p. 27), que importa certificar.

⁵⁶ “Com o gerencialismo empresarial pretende-se a adopção de estruturas e práticas idênticas às do sector empresarial, tidas como mais maleáveis e com maior capacidade de adaptação à mudança. O que importa não são as regras e o formalismo, mas sim o desempenho e os resultados. A qualidade da provisão do serviço concretiza-se através da definição estratégica, de objectivos operacionais, e da avaliação da sua concretização através da definição da missão estratégica, de objectivos operacionais, e da avaliação da sua concretização através de indicadores de desempenho” (Afonso N., 2002, p.97).

actividade do Estado” (2002, pp. 82-83)⁵⁷. As organizações privadas de ensino são apresentadas como as que melhor correspondem às “solicitações e expectativas” (Estevão, 2009, p. 40) da clientela educacional, pois assomam-se “mais apostadas em projectos sintonizados com o desenvolvimento de currículos educacionais empresariais, projectos estes *naturalmente* mais afinados também pelo diapasão da qualidade” (Estevão, 2009, p. 38-39), de um produto que se expressa, numa lógica de certificação, nos resultados dos exames e provas aferidas.

“Neste quadro, a empresa moderna representa um modelo que deve ser seguido no que concerne à capacidade de resposta e de adaptação funcional às exigências do mercado. Até mesmo as organizações lucrativas mal-sucedidas representam um bom exemplo para as organizações não lucrativas e voluntárias, e para a administração pública em geral, uma vez que tornam clara a mais importante lição: quem não é eficaz não sobrevive” (Lima, 1997, p. 52).

O mesmo autor reforça esta ideia ao salientar que do resultado do “processo de despolitização”, a que os “sectores sociais e educativos” foram sendo sujeitos, a decisão organizacional tornou-se num processo “comandado por imperativos técnicos e racionais”, limitando-se à operacionalização da “escolha óptima” e dos “meios óptimos” que permitam alcançar os objetivos estabelecidos *a priori* e cujo alcance tem implícita a capacidade de liderança do administrador ou gestor. Na mesma linha, Ball, refere-se a um estilo “managerial/burocrático”⁵⁸ em contraposição a modelos colegiais e mesmo profissionais, em que a “governança” das escolas se processa por exercício de controle baseadas em tecnologias que racionalmente a orientam para a eficiência, o *management*. Os professores estão cada vez mais sujeitos a sistemas ou racionalidades administrativas que os excluem efetiva e substantivamente da tomada de decisão que poderia igualmente bem ser determinada coletivamente. (...) O suporte político e ideológico subjacente à decisão é sufocado pelos sistemas burocrático-administrativos e as questões de identidade moral e cultural são ostentam-se para justificar os imperativos de eficácia administrativa. (cf. Ball, 1991, pp 153-154).

Fazendo referência à temática da procura de soluções para a melhoria da “*performance* das nossas escolas”, Estevão faz uma análise da aplicabilidade do “modelo de gestão estratégica às escolas”, considerando-o como portador de “potencialidades técnicas que podem ser recomendadas” (1998a, p.

⁵⁷ Associada à “referência recorrente, nos diversos meios de comunicação social, à violência e indisciplina nas escolas, à crise de autoridade dos professores” (Sá, 2002, p. 82), ao baixo desempenho dos alunos portugueses nas provas internacionais, às elevadas taxas de insucesso e abandono escolar”.

⁵⁸ Para Ball (1991, p.154), o *management* clássico baseia-se em três elementos clássicos: a) Separação clara entre política e execução. A tomada de decisão está formalmente circunscrita à equipa de gestão, e os professores ficam reduzidos à uma função técnica ou operativa; b) Desenvolvimento de sistemas de controlo de qualidade associados ao desenvolvimento de sistemas de avaliação de professores; c) Intenta-se a associação direta da progressão na carreira à performance.

21). O autor elenca, a partir de referências como Luís Cardoso ou Alan Rowe, um conjunto de oito fases da gestão estratégica (Ambição Estratégica, Fins, Objectivos, Diagnóstico, Opções Estratégicas, Decisão Estratégica, Implantação Organizacional e Comportamental e Controlo), mas admite, como resultado da reflexão que constitui a publicação, que o modelo apresenta séria dificuldade em se impor nas organizações escolares, em parte devido ao peso “dos serviços centrais do ministério da educação” como detentores reais e exclusivos da prerrogativa, “de planeamento e de definição de políticas e orientações educativas (...) limitando as escolas à fase operacional (...) condicionadas como sempre estiveram pela missão, pelo projecto político, pelas decisões do Estado em relação à educação” (Estevão, 1998a, p. 16).

1.2. A Especificidade do Contexto Educativo

Se a “Gestão da Qualidade Total” nos remete para o uso eficiente dos recursos e a melhoria da performance educativa, como resultado da estratégia delineada *a priori*, a “especificidade do fenómeno educativo” (Silva Jr, 1995, p.25) e “o carácter compósito da organização escolar” (Estevão, 2009, p. 34), envolvendo dimensões políticas, administrativas, organizacionais e, embora não sendo âmbito do presente trabalho, pedagógicas e curriculares merece, uma reflexão mais promenorizada.

Ao conceptualizar a organização escolar como empresa, espera-se, por definição que do planeamento e da gestão do processo educativo se criem “condições propiciadoras de cada um revelar-se de acordo com o seu mérito” (Estevão, 2004, p. 39), independentemente das restrições apontadas ao princípio da igualdade de oportunidades⁵⁹, e a escassa margem de autonomia de que dispõem.

Fazendo referência a autores como Vitor Paro e Dermeval Saviani, Silva Jr. identifica, como especificidade predominante, o facto do “aluno, enquanto participante” no “processo de produção pedagógico”, ser ao mesmo tempo, e de forma indissociável “objeto de trabalho humano (do professor) e sujeito do ato pedagógico” obrigando-nos a alargar o espectro de análise da qualidade, para além dos limites da visão estratégica empresarial. O aluno como o sujeito não-passivo assume o “papel de co-produtor do processo educativo” (1995, p. 27), contribuindo assim para a qualidade da *educação proporcionada*, uma vez que os resultados escolares estarão dependentes de pré-requisitos que lhe são

⁵⁹ Associada a perspectivas universalistas de justiça (Estevão, 2002) a “igualdade de oportunidades”, implica a defesa da igualdade total e absoluta dos direitos do público escolar, quer no acesso quer na participação. Segundo esta perspectiva à instituição educativa obriga-se a garantia única do *princípio cívico da igualdade*, promovendo-se a “estandardização de condições propiciadoras de cada um revelar-se de acordo com o seu mérito” (Estevão, 2004, p. 39), imputando desta forma a responsabilidade do sucesso ou insucesso ao público escolar (alunos e respetivos encarregados de educação). A “igualdade de oportunidades” *per sí*, não considerando a proveniência cultural, social e económica do público escolar, poderá potenciar a proliferação de desigualdades e, se não mesmo ausência de justiça.

inerentes, como é exemplo a posse de *capital cultural* de certo tipo ⁶⁰. Os alunos provenientes de grupos socioculturais mais altos serão detentores de um potencial de desenvolvimento mais elevado e com interesses próprios mais próximos aos objetivos educacionais da instituição. O núcleo familiar, pelas suas características culturais e sociais apresenta-se como um valoroso aliado na para a defesa dos interesses de cada aluno inerente ao conhecimento do funcionamento da escola (bem como dos recursos disponíveis), além de revelarem uma perfeita identificação com os seus interesses e objetivos. No fundo estes alunos, e familiares que “dominam a gramática da escola” (Sá & Antunes, 2010a, p. 44) apresentam grande vantagem para verem garantidos os interesses individuais de formação e sucesso, prestando igualmente um contributo significativo para a qualidade do serviço educativo de que é “co-produtor”. Nesta perspetiva as dimensões subjacentes ao contexto social, económico e cultural da escola, impendem que a escola se reduza, passe a metáfora, a uma mera dependência de produção, em que o produto possa simplesmente ser considerado como resultante da ação dos agentes educativos e aluno nunca poderá ser considerado como pura matéria-prima, a quem será dada uma oportunidade padronizada.

1.3. A especificidade Organizacional

Tratando-se de um “factor transfuncional que transversaliza todas as dimensões da organização” (Estevão, 2009, p. 37) verificamos que grande número de estudos organizacionais e sociológicos tem subjacentes o conceito de qualidade, ainda que não se debruçando especificamente sobre o tema. A solução que tem sido apontada para o incremento da qualidade assenta numa lógica em que o gerencialismo, ou managerencialismo, associado, pelo menos na retórica do discurso político, a uma diminuição do “controlo normativo de tipo burocrático” (Clímaco, 2005, p.62) e apresentado como “the

⁶⁰ Luísa Cortesão fazendo alusão às conclusões de trabalhos de investigação, refere que a “igualdade de acesso que a escola de massas tenta oferecer não é geralmente acompanhada de uma igualdade de sucesso dos alunos que a frequentam (1998, p.11). A respeito dos mesmos trabalhos, a autora salienta que “o sucesso acontece, de modo desigual, nos diferentes grupos sócio-culturais que constituem a população escolar, sobretudo a nível de ensino básico (mas também nos outros graus de ensino) em que se verifica claramente e de uma forma muito acentuada que, “quem tem mais sucesso na escola são sobretudo, os alunos da classe média e classe média alta” (Cortesão, 1998, p.11). A ligação entre sucesso e proveniência sócio-cultural e económica ainda que não possa ser reduzida de forma tão elementar a uma relação de causa – efeito absoluta, como atestam estudos ainda recentes (Sá & Antunes, 2010a), onde se conclui acerca da influência que as dimensões relacionadas com a organização dos estabelecimentos de ensino também propiciam o aparecimento de desigualdades nos fluxos escolares dos alunos.

one best way” para a levar a bom porto as organizações educativas⁶¹. Esta fórmula aparece, consubstanciada pelo aparecimento de lógicas, em que os agentes escolares estando conscientes dos efeitos das suas escolhas, atuam de acordo com um cálculo de custos, meios e benefícios assentes em princípios puramente racionais e instrumentais. De acordo com esta conceção a posição da escola nos rankings publicados, conotada com a qualidade de ensino prestado, resulta de uma estratégia definida a *priori*.

Para Natércio Afonso esta lógica de *gerencialismo empresarial* pressupõe que,

“ [...] cada escola deve definir e executar o seu próprio plano de desenvolvimento de acordo com a missão, os objectivos, os recursos disponíveis e o contexto, em vez de se limitar a assegurar a prestação do serviço na forma prescrita pelo Estado, como acontece na lógica da burocracia estatal. As escolas definem metas obedecendo apenas a uma estrutura de tutela política, com princípios e objectivos gerais definidos pelas autoridades governamentais” (2002, p.97).

O recurso em exclusivo a esta conceção, poderá revelar limitações quando da análise organizacional pelo que, e concordando com Estevão, teremos que considerar como premissas, a existência de pluralidade nas “escolhas axiológicas” patentes nas “estratégias e racionalidades plurais que os actores escolares (pessoas ou grupos) mobilizam, negociando comportamentos (...) e resistindo a imposições com as quais não se identificam” (Estevão, 1998b, p.21). Tais dissemelhanças, são reveladoras da existência de distintas lógicas de acção dos atores da organização.

Em referência à conceção de *lógica de acção*, Van Zanten considera que “supõe (...) um conceito mais alargado de racionalidade, de escolhas axiológicas conduzidas por valores e normas, não estando confinada a processos exclusivamente instrumentais” (2006, p. 196), que vem permitindo entender, explicar e descrever as escolhas, e as “práticas, no contexto de uma acção individual ou colectiva”⁶². Para Barroso & al. “os sentidos (princípios legitimadores) e as orientações expressas pelas *lógicas de acção*” (Barroso, Viseu, Dinis, & Macedo, 2006, p. 184) podem ser explicadas por fatores internos mas também por fatores externos⁶³ à organização o que desde logo nos permitirá colocar a questão de saber se a

⁶¹ “In education circles the term ‘management’ now holds a particular and reverential place. The need for ‘good’ management in schools, colleges, and universities provides a point of massive agreement among educational practitioners of all learning and persuasions. Management is firmly established as ‘the one best way’ to run educational organizations” (Ball, 1991, p. 153).

⁶² Para Barroso, Viseu, Dinis & Macedo (2006), “a noção de ‘lógica de acção’ remete para a existencia de racionalidades próprias dos actores que orientam e dão sentido (subjectivo e objectivo) às suas escolhas e às suas práticas, no contexto de uma acção individual ou colectiva (...). Estas ‘lógicas’ são construídas ‘na acção’ e pela ‘acção’ (pelo que além de ‘conteúdos’ são também dispositivos), podem referir-se a actores individuais ou colectivos, serem objeto de justificação pelos próprios actores (a partir do sentido que atribuem à sua acção) ou unicamente percebidas (e interpretadas) pela descrição e análise dos seus efeitos” (p. 178).

⁶³ “Quanto às determinantes externas, são de destacar. Os princípios, normas e processos que sustentam a regulação externa (central ou intermédia); a procura social da escola no seu espaço local de pertença, a pressão exercida pelo jogo das

qualidade, conotada com os resultados e com a posição da escola no *ranking*, poderá ser devidamente certificada.

No referente às “lógicas internas”, poderemos encontrar práticas e “sentidos” indiciadores da procura de uma qualidade educativa assente na defesa dos valores democráticos, de promoção da equidade justificada pelo desenvolvimento de projetos⁶⁴ e atividades extracurriculares e de apoio ao estudo. Em análise a trabalho de Michael Rutter (1979), Jorge Ávila de Lima procura identificar “*processos escolares* que pudessem estar associados aos resultados dos alunos” (2008, pp. 74-75), e que estejam ou possam ser imputados à “organização social das escolas”. Neste trabalho, é confirmado que “factores relativos aos processos de escola apresentam inúmeras associações significativas” (Lima J. Á., 2008, p. 84) entre as sete áreas conceptuais em que o trabalho se encontra organizado: “ênfase académica, comportamento dos professores nas aulas, recompensas e castigos dados aos alunos, condições oferecidas aos estudantes, responsabilidades atribuídas a estes últimos e a sua participação na vida da escola, estabilidade da docência e dos grupos de amizade dos alunos e organização do pessoal da escola”. Particularizando, destaca-se o fato de os alunos tenderem a apresentar melhores resultados académicos e comportamentais nas escolas que colocavam uma ‘ênfase apropriada’ (...) nas questões académicas” (Lima J. Á., 2008, p. 78), ressaltando as dimensões relacionadas com o desenvolvimento do currículo e as expectativas dos “professores sobre o currículo dos alunos”.

Sem menosprezar as outras decisões, destacamos igualmente a importância atribuída, ao nível da “organização do pessoal docente da escola”, nomeadamente no respeitante ao “padrão de tomada de decisões na escola”. A este respeito verificou-se que os melhores resultados educativos estavam associados a escolas onde a tomada de decisão acontecia “ao nível dos responsáveis máximos da instituição” (Lima J. Á., 2008, p. 82) mas em associação, que se revela fundamental, à consideração pela opinião dos restantes docentes⁶⁵.

Existem também evidências da existência de “pretensões e reivindicações particulares de segmentos cada vez mais significativos de encarregados de educação” (Sá & Antunes, 2010a, p. 50)

interdependências entre escolas que pertencem a uma mesma área escolar. Quanto às dinâmicas internas. A ‘identidade’ da escola e a sua cultura organizacional dominante [*ethos* organizacional]; as formas [ou estilos de gestão]; as micropolíticas organizacionais” (Barroso, Viseu, Dinis & Macedo, 2006, p. 184).

64 Para Barroso & Viseu “A realização de projectos e actividades extracurriculares surge com o fim de melhorar a prestação do serviço educativo, de os professores obterem uma realização profissional não satisfeita pelo modelo uniforme decidido centralmente e de adaptar (a maior parte das vezes de maneira isolada e sectorial) as condições de funcionamento da escola às características dos alunos e meio social de pertença” (2006, p. 155).

65 Outro aspeto organizacional a salientar, diz respeito à “planificação conjunta das aulas” que segundo o autor, aparecia, no trabalho analisado, “associada negativamente com a assiduidade e a delinquência dos alunos” (Lima J. Á., 2008, p. 82).

configuradas em formas de participação quer no domínio formal quer no domínio informal, e que assoma para a organização escolar uma dimensão que extravasa o domínio restrito dos docentes e direção⁶⁶. As escolas perante a necessidade de atenderem às demandas dos Encarregados de Educação, recorrem a “práticas pedagógicas e processos organizacionais” (Melo, 2009, p. 86) que nem sempre formalizadas no “plano da acção”⁶⁷, e embora não representem desconformidade legal, poderão indiciar um *ethos organizacional* imbuido de princípios éticamente questionáveis. A investigação revela-nos alguns exemplos empíricos como “alterações na distribuição de serviço dos professores que leccionam o 12º ano e dos cuidados particulares que são tidos com os horários das disciplinas que constam nos rankings” (Melo, 2009, p. 422); o cuidado que há em cruzar interesses de alunos (e pais) com interesses de professores promovendo “uma convergência de interesses entre os professores que leccionam aos anos mais avançados, que são também os ‘mais antigos’, e uma agenda mais geral de preparação para a universidade” (Sá & Antunes, 2010a, p. 49,)⁶⁸; o “enviesamento étnico e social” (Barroso & Viseu, 2006, p. 155) concretizado nas turmas de nível, ou através do encaminhamento de certos alunos para medidas profissionalizantes como os Cursos de Educação e Formação.

Tais medidas, apresentadas no despacho conjunto n.º 453/2004 como a solução a ser seguida de forma sistemática para a “promoção do sucesso escolar, bem como a prevenção dos diferentes tipos de abandono escolar, designadamente o desqualificado”, são questionadas pelo fato de poderem constituir evidencia da “incapacidade [do sistema](...) responder eficazmente à formação global dos alunos” (Morgado, 2001, p.14), potenciando desta forma o “risco de exclusão que, começando por ser escolar, provavelmente acabará por conduzir a situações de exclusão social” (idem), que será tanto mais considerável quanto maior for a diversidades do público escolar.

Associando aos autores que estamos a referenciar neste ponto, o trabalho de Clímaco, e tendo como referência o lapso temporal que privilegiamos nesta análise, todos concordam que “o controlo e a responsabilização pela qualidade educativa tem passado do Estado para estruturas mais próximas da escola e para comunidades locais” (Clímaco, 2005, p. 61), pelo que à regulação normativa e burocrática se associam outras formas de “pressão política e social”, compondo uma panaceia de “determinantes

66 Ver Melo (2009); Barroso & Viseu (2006); Barroso, Viseu, Dinis & Macedo (2006); Sá & Antunes (2010a e 2010b).

67 Ver Lima1998 (1992, 1ª Ed.), p. 582.

68 Sá e Antunes comentam este fenómeno, referindo que se trata “da distribuição desigual de um recurso escasso que, aliado a outras distribuições desiguais, pesa também na produção do sucesso/insucesso, aqui igualmente com vantagem para os (que já eram) privilegiados (os que acedem aos últimos anos do nível secundário e às suas fileiras de maior prestígio)” (2010a, p.49).

externos”⁶⁹ que permitem explicar o desenvolvimento de lógicas centradas na promoção, no marketing e nas “relações com outras escolas”, transformando num vetor fundamental para as lógicas organizacionais, a visibilidade pública positiva que permite atrair não só alunos em número suficiente para o “funcionamento da escola”, como os melhores alunos⁷⁰. Segundo Barroso et. Al. “entendida como a capacidade, que a escola demonstra ter, de suscitar a vontade dos alunos em querer frequentá-la” (2006, p. 169), a *atratividade*⁷¹ sobrevém como dimensão organizacional que interessa considerar tendo como objectivo intenção de uma imagem de qualidade que interessa construir e fazer entender.

Embora Van Zanten faça referência às “escolas do território português”⁷² como as menos preocupadas em agir sobre o recrutamento dos alunos, não só por serem “as menos afectadas por regulações locais, mas também por se terem observado estratégias de escolha pouco intensas por parte dos pais e encarregados de educação” (2006, p. 199) assumimos a opção de considerar o conceito de “interdependência competitiva”⁷³ explorado pela autora considerando que nos permitirá uma focalização mais real dos esquemas de racionalidade que orientam a ação organizacional das escolas. As lógicas concorrências embora confinadas a uma dimensão territorial aparece associado à conformação da “posição das escolas nas hierarquias locais”. O modelo explorado por esta autora vem romper “com uma concepção vertical de escola” (2006, p.197), colocando ênfase nas “dinâmicas locais” que derivam da relação entre “estratégias das famílias para produzir um envolvimento escolar diferenciado” (Sá & Antunes, 2010b, p. 470) e a resposta da escola, como responsável pela gestão de recursos que se

69 Van Zanten refere que as escolas “tal como outras organizações, são afectadas não só por directivas nacionais ou locais ou pelos seus processos internos, mas também pelo funcionamento das escolas vizinhas, exercendo elas próprias influência de formas recíproca nos estabelecimentos de ensino que lhes estão próximos” (2006, p. 194)

70 Garantido desta forma resultados escolares e “diferenciais entre as classificações dos alunos: internas (atribuídas pelo professor) e externas (obtidas nos exames)” (Sá & Antunes, 2010a, p. 118), que lhes permitam melhoria no ranking e a construção de uma visibilidade mais positiva.

71 Barroso et. al., considera que a construção da atratividade, “resulta de factores de diferente natureza” (2006, p.170), podendo ser diferenciada da seguinte forma: (a) “atratividade passiva”, “quando os factores que levam os alunos a frequentar a escola resultam de situações e/ou determinações (em regra de natureza institucional) exógenas à própria escola” (2006, p.170) como a localização da escola no território, “as características do edifício escolar”, a “composição social do meio e as características da população escolar” (idem) e o corpo docente; (b) “Atratividade activa”, que “resultará da acção intencional das escolas da escola, desenvolvida com o intuito de ‘captar’ e ‘satisfazer’ os alunos, traduzindo-se, nomeadamente, na definição de estratégias, na promoção de acções, no despoletar de iniciativas ou medidas que têm esse objectivo claro, ou em última análise, embora não tendo essa intenção expressa concorrem para o efeito de atracção sobre os alunos” (2006, p.170).

72 No âmbito da participação no projeto “interdependências competitivas e lógicas de acção nas escolas: uma comparação europeia”, a autora apresenta “uma análise interpretativa e comparativa” (Barroso, 2006, p.33) do fenómeno da “interdependência entre escolas como espaço de regulação local”, apresentando um modelo baseado “numa tipologia que prevê a existência de quatro ‘ideais tipo’ de escolas quanto ao seu grau de ‘coerência’ e de ‘consenso’ das suas lógicas de acção: ‘integradas’, ‘polarizadas’, ‘anómicas’ e ‘conflituais’” (Barroso, 2006, p.33).

73 Segundo Van Zanten, este conceito “pressupõe que as escolas, tal como outras organizações, são afectadas não só por directivas nacionais ou locais ou pelos processos internos, mas também pelo funcionamento das escolas vizinhas, exercendo elas próprias influência de forma recíproca nos estabelecimentos de ensino que lhes estão próximos” (2006, p.194).

apresentam como *escassos*. A estratégia do estabelecimento de ensino centra-se em processos de *fabricação da excelência*⁷⁴ que se pretende visível, na melhoria dum *ranking* de âmbito local, ou no produto da imagem que se pretende assumida pela comunidade ou pelas instituições a quem se presta contas.

2. A QUALIDADE NAS POLÍTICAS EDUCATIVAS PORTUGUESAS DURANTE A ÚLTIMA DÉCADA

Compreender o enquadramento social e político que decorre do “ressurgimento” em Portugal do discurso em favor da qualidade em educação, nomeadamente a partir dos anos 90 do século XX e que se afirma definitivamente na primeira década do século XXI constitui o objetivo da presente secção.

A publicação dos primeiros *rankings* de escolas em 2001, elaborados a partir dos resultados dos exames nacionais do ensino secundário, funcionou como “factor de indução” (Martins, 2011, p. 93) da cultura de performatividade que a vários níveis recorre aos resultados académicos para o desenvolvimento de dispositivos de “avaliação educacional”⁷⁵, “controlo de qualidade e (...) aferição da eficácia e da eficiência nas organizações educativas” (Lima, 1997, p.54) que se permitam constituir valor legitimador político das reformas que se implementam, ou pretendem implementar.

O discurso da qualidade da educação encontra-se abrangido no debate que se vem estabelecendo em torno da administração pública⁷⁶ e da procura de “tecnologia da objetificação” que aponta como caminho a seguir o exemplo do “gerencialismo empresarial”⁷⁷ importando “para o coração pedagógico do ensino, lógicas de performance e controlo de qualidade” (Ball, 1991, p.159).

⁷⁴ Expressão utilizada por Sá e Antunes (2010b, p.471) “por analogia com a metáfora da ‘fabricação das hierarquias de excelência’ de Perrenoud (1996)”.

⁷⁵ Concordando com Afonso, utilizaremos a expressão “avaliação educacional”, no seu “sentido mais amplo” fazendo referencia a “a avaliação dos estudantes, dos professores, das escolas, dos sistemas educativos e das políticas educativas” (2002b, p.31).

⁷⁶ Clímaco (2005) refere que nos últimos 20 anos, tem sido incessante a procura de “modelos desejáveis para aumentar a (...) a eficiência e eficácia” (p.28), numa administração pública caracterizada, em diversos “estudos e (...) análises críticas” por apresentar elevados níveis de ineficácia e “inoperância do seu funcionamento, sobretudo quando considerados os recursos humanos e financeiros que consome”(idem).

⁷⁷ Clímaco enuncia “alguns princípios para um boa gestão pública(...): (i) A boa gestão elimina entraves burocráticos, substituindo-os por sistemas em que as pessoas são responsáveis pelo cumprimento das regras, e por sistemas em que é dada prioridade à obtenção de resultados; (ii) A boa gestão investe na satisfação dos utilizadores dos serviços, e, por isso e para isso, cria e aplica mecanismos rigorosos e permanentes de auscultação da opinião e da vontade dos cidadãos; (iii) A eficácia só pode obtida acabando com a centralização e concentração de poderes, permitindo que as pessoas que estão diretamente em contacto com os problemas tenham cada vez mais iniciativa e capacidade de decisão; (iv) A boa gestão exige

Seguindo os passos de Afonso a “emergência de novos processos de avaliação” (1998a, p. 90) e os significados que os mesmos assumem nomeadamente a partir da data de publicação dos primeiros *rankings* de escolas, e a importância que estes parecem representar no debate público em torno das políticas de educação, conduziram-nos à decisão de reservar uma secção deste trabalho destinada ao estudo da relevância que a temática da qualidade adquire nas mudanças políticas, económicas e culturais ocorridas no nosso país sobretudo a partir da década de 90, altura em que, se começa por assumir

“ [...] de forma mais aberta e radical a aposta num modelo gerencialista, de promoção da competitividade entre escolas, de apoio estatal à iniciativa privada, de ênfase na avaliação, como proposta de implementação de implementação de exames nacionais no termo dos 1º, 2º e 3º ciclos e no final do ensino secundário” (Sá, 2002, p. 83)⁷⁸.

Em torno da temática da qualidade educativa instalou-se em Portugal um debate em, que envolvido de aparente “natureza ideológica” mobiliza sobretudo as “elites” esclarecidas⁷⁹, assumindo carácter prioritário nas agendas que veem na reconfiguração dos modelos de gestão política e de concepções de Estado⁸⁰ a solução para a “burocracia, a eficácia, a ineficiência” (Lima, 2002b, p.71) de que o sistema é acusado. Este debate encontra na imprensa a plataforma privilegiada para a sua sendo que é nos jornalistas que o público encontra alguns dos mais “influentes líderes de opinião” (Melo, 2009, p.107). Não obstante se verificar que pondo em causa a sua autonomia e imparcialidade profissional,

permanentemente reinvenção de métodos para poupar recursos e melhorar a prestação do serviço, recorrendo à reengenharia de sistemas e programas e à avaliação rigorosa dos respectivos resultados” (Clímaco, 2005, p. 34).

78 Virgínio Sá (2002) em referencia ao programa eleitoral do CDS/PP, “no contexto das eleições legislativas antecipadas de 2002” (p.83).

79 Ver Melo (2009, p.112) e Clímaco (2005).

80 Optamos por ter como referência a conceptualização de organização de Estado que Clímaco utiliza para analisar o debate em torno desta problemática e que envolve a dialógica entre os pressupostos subjacentes aos seguintes três conceitos: (i) “Estado Administrador” como sendo “directamente responsável pela oferta e gestão da prestação de serviços, estabelecendo orientações e regras para o seu funcionamento, para a utilização dos recursos e mecanismos de controlo, cuja existência ele próprio assegurará, através da verificação da conformidade normativa. O Estado administrador é centralizado, dispõe dos recursos, fixa as regras que permitem realizar as decisões dos políticos, gere os meios distribuídos e controla e audita o cumprimento das regras” (Clímaco, 2005, p. 29); (ii) “Estado Avaliador, que transfere competências para diferentes níveis da Administração, dentro de processos de desconcentração ou de descentralização, e responsabiliza as instituições, dotadas de autonomia, pelos resultados que alcançam. Para o Estado ficam reservadas as funções de controlo e avaliação, como modo de garantir o cumprimento dos objectivos, de identificar pontos fortes e fracos, de responsabilizar pelas estratégias seguidas e seus efeitos, e de promover uma certa forma de competitividade entre serviços. Deste modo contribui para a sua progressiva qualidade” (Clímaco, 2005, p. 29); (iii) “O Estado regulador, que devolve a gestão aos administradores e gestores profissionais, segundo regras que permitam maior flexibilidade nos procedimentos e eficácia dos resultados. O controlo social é garantido através de mecanismos de prestação de contas e de publicitação de resultados. Para o próprio Estado fica reservado o direito e a responsabilidade não só de estabelecer as regras que regulam o mercado de serviços, como de garantir a confiança pública nas instituições e a coesão social através do estabelecimento de normas de justiça e equidade, e de aferição de do desempenho” (Clímaco, 2005, p. 29).

aparentam representar uma função de “porta-vozes de movimentos sociais mais ou menos consolidados” (Pinto, 2007, p.99) ou de agendas políticas.

2.1. Os resultados escolares e a publicação de rankings como indicadores da qualidade da educação

No estudo de Maria Benedita Melo, efetuado no âmbito da realização de tese de doutoramento, constata-se que “os rankings foram objecto de reflexões (..) quer num ambiente formal – nomeadamente em reuniões de departamento por área disciplinar por indicação do conselho executivo ou em reuniões do conselho pedagógico porque o presidente daquele órgão assim o entendeu – quer num contexto informal, em conversas ocorridas entre colegas” (Melo, 2009, p. 414)⁸¹. Numa primeira fase, estas reflexões estavam confinadas aos domínios do desenvolvimento do currículo e da prática pedagógica, no entanto, a intensificação da pressão exercida pelos *media*, pela opinião pública e pelos políticos aporta para a dimensão organizacional e política a questão da reflexividade, confirmando a “constatação de que os ‘rankings’ não nasceram num vazio social e político, nem constituem um dispositivo neutro de avaliação pública das escolas” (Santiago, Correia & Tavares, 2004, p. 45).

Assumindo-se como um “defensor convicto das listas escolares e da sua publicação” (Jornal o Público de 7 de Outubro de 2002)⁸², David Justino⁸³ justifica a sua posição considerando que o que “está em causa é o direito dos portugueses à informação” (idem) pois “ao tornar públicas quais as melhores e as piores escolas secundárias portuguesas está-se a respeitar o princípio da liberdade de qualquer cidadão a ser informado”⁸⁴. A posição deste ministro contrasta com a preocupação “em conter alguns efeitos negativos de formas de avaliação externa que entretanto apareciam, tendo-se evitado, por exemplo (...) que fosse o Ministério da educação a publicitar os rankings de escolas baseados em exames

⁸¹ Nas conclusões do referido estudo, constata-se que, embora a reflexão em torno dos rankings aparente uma certa naturalização, a acção dos “conselhos executivos” tem sido predominante para que tal se desencadeie, quer internamente, quer no âmbito das estruturas. A este propósito a autora refere que “mais do que os professores individualmente, são os membros do conselho executivo – enquanto representantes dos estabelecimentos de ensino – que têm sido instados, política e mediaticamente, a desenvolver práticas de gestão, racionalização e optimização dos recursos educativos. É a eles que compete coordenar, através da autonomia que lhes é concedida, o tempo do trabalho dos professores (...)” (Melo, 2009, p. 416).

⁸² <http://www.publico.pt/Educa%C3%A7%C3%A3o/ministro-da-educacao-anuncia-que-rankings-de-escolas-vaio-continuar-187726>

⁸³ Ministro da Educação do XV Governo Constitucional, entre 2002 e 2004.

⁸⁴ “O problema central na polémica que todos os anos ocupa alguns dias de títulos e artigos de opinião na comunicação social portuguesa, não se centra na ‘utilidade dos *rankings*’, enquanto instrumento de avaliação das escolas. A questão prévia a ser colocada é: os cidadãos portugueses têm ou não direito a aceder à totalidade da informação sobre os resultados dos exames do 12º ano que é produzida pela administração educativa?” (Justino, 2005, p. 6).

nacionais” (Afonso, 2009)⁸⁵ e que foi preconizada pelos governos anteriores, liderados por António Guterres⁸⁶. As prioridades destes governos concentraram na concretização de uma reorganização curricular, na alteração, designada no programa de governo como “Reforma”, do sistema de administração e gestão da educação, a adoção de medidas referenciadas politicamente como de combate à exclusão social e escolar como a criação dos TEIP e os PCA. Partilhando da opinião de Almerindo Afonso, é com David Justino, e com o seu sucessor, do Governo de Pedro Santana Lopes⁸⁷ que se instala a obsessão avaliativa. Aposta-se num discurso em que se defende o “desenvolvimento de uma cultura de avaliação das instituições, dos docentes, dos funcionários e dos alunos”⁸⁸ que associado à defesa de valores “como o trabalho a disciplina, a exigência, o rigor e a competência”, sustentam a intenção declarada de implementar medidas como a avaliação do desempenho das escolas, a ser complementada com a publicitação dos resultados e criação de um sistema de distinção de mérito”⁸⁹. Todavia anuncia-se no seguimento, a possibilidade de sistemas de apoio aos que demonstrem maiores carências.

Sendo uma problemática que está popularizada em vários países, a assunção dos resultados escolares como indicador fiável e fidedigno do desempenho das escolas encontrou na imprensa⁹⁰ portuguesa “um espaço simbólico de debate onde um conjunto mais ou menos alargado de actores sociais, detentores de poderes simbólicos distintos, competindo entre si na produção de opiniões passíveis de serem consideradas as mais legítimas” (Melo, 2009, p.133) se presta a defender as suas posições. Estabelece-se assim um contínuo reflexivo, onde a opinião impressa, mais do que poder simbólico, se assume como mecanismo de inculcação de opiniões e representações, ocupando um espaço de mediação entre o Estado, e a sociedade civil⁹¹.

Melo refere que a “actividade dos media é uma actividade de produção de sentidos” (2009, p.32) assumindo a questão dos rankings como uma dimensão estruturante da reflexividade que se vai

85 A posição destes governos aparece concomitante com os seus programas governamentais, que embora fazendo referencia a “objectivos e resultados” (Programa do XIII Governo Constitucional, 1996, p.28) ao nível da administração pública apresenta como factores determinantes para a qualidade da educação “uma justa distribuição de recursos, a igualdade de oportunidades” (idem, p. 66) que se mantem como aposta no programa de governo seguinte, optando por medidas de “combate ao abandono escolar” e o “aumento dos níveis de frequência do ensino secundário.

86 Primeiro-ministro dos XIII e XIV Governos constitucionais, entre 1995 e 2002.

87 XVI Governo Constitucional entre 2004 e 2005

88 Programa do XVI Governo Constitucional, 2004, p. 50

89 Programa do XVI Governo Constitucional, 2004, p. 51

90 Se inicialmente a imprensa escrita, tendo no Jornal de tiragem diária “O Público”, tendo na pessoa do diretor à data da publicação das primeiras listas ordenadas de escolas, em 2001, o maior defensor. Mais recentemente verifica-se a proliferação de blogues onde o defensores e os detratores das políticas de publicação de rankings dos quais destacamos, pelo conteúdo e cuidado postos nas opiniões publicadas o “Barometro Social”.

91 Ver Melo (2009, p.105)

produzindo em torno da educação. É na atividade dos *media* que se vão produzindo os sentidos e os pontos de vista e que serão “tanto mais diferenciados quanto mais o forem os sistemas ideológicos partilhados pelos actores que participam no jogo da produção da ‘opinião pública’” (Melo, 2009, p.132). Sendo “a reflexividade (...) uma característica que define toda a acção humana” (Giddens, 1998, p.26) é na *arena* mediática que se constitui o seu *locus* privilegiado. Assume-se o “carácter alegadamente ‘determinista’ e ‘estruturalista’ das (...) posições teórico-epistemológicas” (Pinto, 2007, p. 50) em que na pessoa do jornalista se “produzem e reproduzem distintas representações da vida social que, por sua vez, poderão influenciar as representações construídas pelos actores sociais” (Melo, 2009, p.122). É neste espaço que, decorrente das “interacções e relações de força entre ‘polos de enunciação legitimados’ nos quais se incluem: *media*, agentes de campo político, grupos organizados de interesse, porta-vozes de movimentos sociais mais ou menos consolidados” (Pinto, 2007, p.99) que a reflexividade se configura como dimensão estruturante na “legitimação do próprio sistema democrático” (Pinto, 2007, p.59). Para Giddens “uma das maiores transformações por que está a passar a esfera política reside no facto de os governos e os cidadãos viverem agora num mesmo universo de informação” (1999, p. 70), não obstante a função e o poder de governar⁹² permanecer nas mãos dos primeiros, cabe aos segundo fazer valer o poder democrático do voto.

No respeitante à questão da pertinência da publicação dos resultados escolares, assumimos que numa lógica de participação na gestão democrática⁹³ e concordando com parte do discurso de David Justino⁹⁴, datado de Outubro de 2002, ao referir que os resultados poderão constituir um “instrumento de ‘extrema utilidade’ para melhorar o sistema e orientar a acção do ministério”, apropriamo-nos das palavras de Afonso, ao considerar que

“ [...] o acesso às informações que devem ser disponibilizadas pelos processos de avaliação é uma prerrogativa legítima dos cidadãos e do próprio Estado democrático, em favor do incremento da participação cívica e educacional, em congruência com a transparência e a responsabilização. Também por isso, é absolutamente necessário que as próprias políticas públicas educacionais sejam avaliadas” (2007, p. 19).

92 “Os movimentos sociais, os grupos formados para defender apenas uma causa, as ONG e outras associações de cidadãos continuarão a ter o seu lugar na política, a todos os níveis, desde as questões locais até aos problemas que afectam todo o mundo” (Giddens, 1999, p.53) no entanto por mais importantes que os movimentos e os grupos de pressão possam ser, eles não podem, enquanto tais, governar. Uma das mais importantes funções dos governos é reconciliar em termos legais e práticos, as exigências divergentes dos grupos que defendem interesses especiais” (Giddens, 1999, p.54).

93 “ A participação na gestão democrática das escolas permanece, desde 1976, como princípio constitucional, plasmado na Lei de Bases do Sistema Educativo (1986) e na legislação ordinária.” (Lima, 2008, p.27)

94 Esta declaração do então Ministro da Educação, aparece citada em reportagem do jornal “O Público” de 07 de Outubro de 2002. A declaração do Ministro, reportava-se não só aos resultados, mas aos Rankings em si.

Temos no entanto que considerar a educação como um setor em que dificilmente se conseguirá aferir os resultados das medidas políticas adotadas num período coincidente com o de uma legislatura⁹⁵, pelo que a publicação dos resultados como um indicador da performance⁹⁶ das escolas e do sistema em geral, poderão não funcionar plenamente como argumento legitimador das medidas políticas que se implementam, ou propõem implementar.

Não se podendo ignorar que independentemente das alterações que se introduzem na metodologia com que é elaborada a amostragem⁹⁷ “o topo do *ranking* é dominado pelos colégios privados” (Jornal de Notícias de 15-10-2011)⁹⁸, questiona-se o cerimonial que envolve por parte da imprensa a divulgação deste facto, que se repete ano após ano. Em nosso entender, prefigura-se como mecanismo que intencionalmente pretende credibilizar e certificar uma superior capacidade educativa dos estabelecimentos de ensino privado. Desde logo, e considerando que os rankings são na prática “considerados indicadores da qualidade ou da eficácia das escolas”⁹⁹ funcionando “como auxiliares de decisão para alunos, pais e ministério” (Matos, Lopes & Nunes, 2006, p. 2), induz-se na opinião pública, pelo poder que os números lhe conferem, “que o privado ‘faz melhor’ que o público” (Vieira, 2011)¹⁰⁰. Na opinião destes autores a “comparação público-privado que tem sido um dos cavalos de batalha da corrente de opinião que se apoia nos rankings para exigir o cheque-ensino” (2006, p. 3) que além de

95 Tal como refere Ana Benavente, “A Educação é um sector difícil. Os seus resultados não são coincidentes com o tempo de uma legislatura” (2008, p.31).

96 “Desta forma, não apenas o critério - as classificações e a sua média em exames nacionais de fim de ciclo – como o objecto – são assumidos sem explicação como medida do desempenho de uma instituição” (Sá & Antunes, 2010a, p. 121).

97 “os jornalistas dedicados ao tema recolhem os dados disponibilizados pelo Ministério da Educação, produzem selecções, elaboram cálculos e apresentam orgulhosamente o ‘seu’ *ranking* – supostamente o mais credível de todos quantos são publicados no mercado jornalístico”(Vieira, 2011). Os dados fornecidos pelo ministérios da educação na primeira divulgação pela imprensa foi feita com base em dados brutos fornecidos pelo Ministério da educação, tendo o cuidado de fazer referência à possibilidade de existir “desajustamento e descontextualização da publicitação dos resultados “ (Santiago, Correia, & Tavares, 2004, p. 37). Já na segunda divulgação, “surge uma ‘Proposta de Seriação das Escolas do Ensino Secundário no Ano Lectivo de 2001/2002’ resultando de um estudo encomendado à Universidade Nova de Lisboa/Faculdade de Ciências Sociais e Humanas” (Santiago, Correia, & Tavares, 2004, p. 39) “que deveria proporcionar legitimidade científica aos ‘rankings’”(idem).

98 Publicado em 15 de outubro de 2010 em <http://www.jn.pt/Dossies/dossie.aspx?dossier=Ranking%20das%20Escolas%20Secund%E1rias&page=-1>

99 Exemplificativo desta situação, que se repete, temos a entrada em reportagem postada em <http://www.tvi24.iol.pt/sociedade/ensino-exames-escolas-ranking-tvi24/1199227-4071.html>: “O colégio privado Nossa senhora do Rosário, no Porto, é a melhor escola do país, tendo em conta a média dos resultados dos exames nacionais. A escola, que é repetente no topo deste ranking, conseguiu a melhor média nacional (...)”. Na mesma reportagem, e referido que “no sector público, a liderança cabe à secundária Infanta D. Maria, em Coimbra”

100 Nas ciências Sociais surgem “contra-evidências críticas apresentadas (...) ao carácter não científico e arbitrário deste exercício”(Vieira, 2011) não obstante ele ser desenvolvido, ano após ano, o que na opinião dos diversos autores referenciados, o elogio das escolas melhor colocadas, “como sendo mais eficazes na promoção do sucesso educativo do seus alunos” (Vieira, 2011), aparece indissociável das correntes, e agendas políticas que apoiam a reivindicação do “direito à liberdade de escolha por parte das famílias”.

ultrapassar a já de si discutível aferição e utilidade do conhecimento da qualidade das escolas, ao perspetivar “o desejo, por parte das autoridades, de apresentar à sociedade civil um instrumento socialmente credível de avaliação das escolas, de fácil leitura, de significado directo e linear” (Neto-Mendes, Costa & Ventura, 2003, p. 2), configura-se como mecanismo de seriação e seletividade. Intenta-se desta forma

“[...] reconceptualizar os pais como “gestores de escolhas” e, portanto, responsáveis pelos percursos académicos dos respectivos educandos, “os estados competitivos neoliberais” não só se desresponsabilizam por eventuais fracassos, como permitem a reintrodução da selectividade e da hierarquização, agora disfarçadas sob a capa inefável da ‘cultura da excelência’ e do discurso da ‘qualidade’” (Sá, 2002, p. 88).

A possibilidade de uma real liberdade de escolha e para todos configura-se no contexto social, geográfico, cultural e, sobretudo, económico do nosso país como objetivo de alcance discutível¹⁰¹. O olhar e análise que se vêm produzindo aparecem providos de uma acuidade particular para as classes médias e para os estratos e grupos que “desenvolvem activamente estratégias de mobilidade social com base em diplomas escolares”. Para esses grupos sociais é prioritário o “acesso a uma ‘certa’ escola, ou seja, uma escola de ‘excelência’, com uma boa imagem pública e bem posicionada nos *rankings* dos resultados escolares” (Afonso N., 2002, p.99), pelo que a aferição com base na “avaliação externa” constitui um instrumento credível para indicar a qualidade do estabelecimento que se pretende. O bom posicionamento num *ranking* aporta, indistintamente para estabelecimentos públicos ou privados, a procura desejada. As escolas vêem-se assim obrigadas a colocar maior ênfase na avaliação dos resultados (e produtos), procurando desenvolver processos internos que permitam alcançar o posicionamento desejado.

A relevância da posição nos *rankings*, como variável a analisar e a considerar na gestão e administração dos estabelecimentos de ensino, está também dependente da necessidade de justificação perante a inevitável comparação com os estabelecimentos vizinhos, do prenúncio de perda de alunos resultante dos mecanismos concorrenciais subsequentes, ou mesmo da necessidade de seleção de alunos em situação de grande procura. As escolas vêem-se, assim, obrigadas a uma “abordagem à prestação de serviço educativo *centrada no marketing* e na sobrevalorização da imagem pública da escola

101 A este respeito as questões da heterogeneidade, o critério de residência, local de trabalho de trabalho dos pais, o capital cultural e o capital económico, constituem variáveis sociológicas que por si só podem condicionar a “liberdade de escolha” e que tem estado ausentes no “conjunto de indicadores que servem de base à elaboração dos rankings” (Santiago, Correia, & Tavares, 2004, p. 6).

com eventual menosprezo pela substância da educação, que deve ser o desenvolvimento dos alunos e a promoção de aprendizagens relevantes” (Afonso N., 2003, p. 62).

Concordando com Rui Santiago et. al. os “indicadores que servem de base à elaboração dos *rankings*” (2004, p. 6) deverão contemplar

“variáveis macro-sociológicas – relação entre a origem social e cultural dos alunos e entre as suas oportunidades de sucesso e desempenhos escolares – e variáveis meso ou micro-sociológicas - ‘clima educativo’ da escola, relação professor-aluno, expectativas sociais e educativas dos alunos” (Santiago, Correia & Tavares, 2004, p. 7)

A consideração destes indicadores permitirá a obtenção de dados necessários à configuração de uma análise que, extravasando as limitações que os dados fornecidos pelos rankings impõem, poderá facilitar a perceção do que é a realidade do desempenho da escola. Neste âmbito, a eficácia das escolas¹⁰², aferida como a “capacidade de diminuir as desigualdades entre alunos e de oferecer mais oportunidades de aprendizagem de forma diferenciada e conforme as necessidades de cada um” (Matos, Lopes & Nunes, 2006, p. 3), contribuindo para a promoção do êxito educacional, sem por em causa as diferenças, que são direitos consignados na Lei de Bases do Sistema Educativo, ganha particular relevo.

2.2. Do discurso da qualidade à concretização da tecnologia gerencial.

Os primeiros efeitos de uma racionalidade económica e gestionária surgem ainda durante o período de reforma¹⁰³, em clara tensão, incongruência e ambiguidade com a agenda dominante que ao nível do

102 Neto Mendes & al. (2003, pp. 4-5) enunciam alguns fatores que “muitos dos rankings não permitem” conhecer e dos quais selecionamos para este trabalho os seguintes: a) “percurso académico anterior dos alunos”, insistimos que este fator, além do enunciado pelos autores, poderão contribuir para a verificação da existência ou não do “valor acrescentado” pelo fator escola, pelo que o percurso académico anterior à entrada na escola poderá ser importante; b) “As características sócio-culturais dos alunos que se apresentaram a exame e as dos outros alunos que frequentam cada estabelecimento de ensino”; c) “O tempo de apoio que os alunos obtêm no seio familiar ou em *explicações* dadas por professores particulares”; d) “o grau de selectividade do estabelecimento de ensino relativamente ao recrutamento ou admissão dos seus alunos”; e) “O número de alunos do estabelecimento de ensino” (significância estatística); f) A relação percentual entre alunos externos e internos; h) “A existência e a percentagem relativa de cursos tecnológicos (predominantemente orientados para o mercado de trabalho)”; i) A taxa de mobilidade do corpo docente; j) As características das populações do concelho “relativamente ao poder de compra ou às habilitações académicas”; g) Outros fatores como a possibilidade de apoios educativos, ou prática de aulas complementares;

103 Constituiu-se a Comissão de Reforma do Sistema Educativo, pela Resolução do Conselho de Ministros n.º 8/86 (publicação em Diário da República, I Série, n.º 18 de 22/1/86) e a sua composição designada pelo Despacho Conjunto 19/MEC/86 do Primeiro Ministro e do Ministro da Educação e Cultura. Esta comissão era constituída por doze individualidades oriundas de instituições diversas e com orientações pedagógicas e cívicas igualmente diversas.

discurso político aventava a construção de uma Escola Democrática¹⁰⁴, Se a necessidade de reforma, aparecia como consensual, a conjuntura social e económica particular configura um projeto inicial “em função de novas (e supostas) exigências de mudança (e nalguns casos de ruptura) dirigidas ao aparelho produtivo nacional e à economia em geral” (Afonso, 2002a, p. 45) que impunham a procura de fontes legitimadoras¹⁰⁵ que indo de encontro ao consenso público, evocavam a necessidade de modernização e racionalização dos recursos nacionais, A este propósito Teodoro refere que,

“o discurso sobre a reforma educativa assumiu as categorias de ritual e de retórica, destinado a legitimar uma imagem de progresso e de modernização da escola. A reforma educativa assumiu então o estatuto de reforma estrutural, passando a ser apresentada como o meio por excelência que permitiria ao sistema de ensino responder aos desafios da integração europeia e da construção do mercado único, dando um contributo decisivo para a esfera económica através da rápida elevação da qualificação dos recursos humanos” (2001, p.146).

Se numa primeira fase do período reformista, a preocupação se centrou na “expansão quantitativa do sistema”, numa fase posterior criam-se condições para a emergência de uma outra fase “mais voltada para a qualidade” (Afonso, 1997, p.114) com aparente ligação à conjuntura económica e social que entretanto se modifica. É nesta fase, que se começa por verificar uma instrumentalização do discurso em torno da dimensão da qualidade¹⁰⁶ que aparece associada “à tentativa de imposição de lógicas de competição e concorrência na melhoria do funcionamento das escolas e dos seus resultados” (Barroso,

104 Em clara concomitância com os princípios constitucionais e preconizada pela Lei de Bases do Sistema Educativo, aventa-se nesta fase a instituição de “uma nova ordem democrática, participativa, descentralizadora e autónoma” (Lima, 2002b, p. 62) apontada como fórmula estrutural para solucionar a excessiva burocratização do ministério da educação e que aparecia razão central de todas as críticas que lhe eram endereçadas. No entanto, convém atender a Lima quando refere que “a democratização das estruturas, dos poderes e das reformas de governo das escolas, como forma de afrontar a centralização política e administrativa do sistema escolar, entrava em conflito com uma agenda modernizadora e racionalizadora, (...) de circulação internacional e objecto de defesa por parte de importantes organizações supranacionais, com destaque, até hoje, para a OCDE” (Lima, 2009, p. 236).

105 Para Lima estes princípios são alvo de uma instrumentalização por parte dos defensores das agendas defensoras de “padrões racionais e de modernização gerencial” (Lima, 2009, p. 235), tendo-se no entanto verificado que na prática do texto legal estavam limitados à oratória do preâmbulo, referindo ao caso concreto do “decreto-lei n.º 172/92, e boa parte dos normativos que se lhe seguiram (...)” (2002b, p. 71) como sendo caracterizados pela existência de “contradições e ambiguidades entre princípios expostos no preâmbulo e [as] soluções estruturais constantes nos articulados” (idem). No mesmo texto, o autor faz ainda alusão ao Decreto-lei n.º 133/93, de 26 de Abril, considerando “que representará após a publicação do Decreto-lei n.º 43/89 (...) e do Decreto-Lei n.º 172/91 (...)” (2002b, p. 70) o “principal e a maior referência no contexto da reforma da administração da educação” (idem), mas ressalva o facto de não ser “dita qualquer palavra acerca da democratização da administração. Ao invés, a tónica que é colocada na eficácia e na eficiência, no controlo da qualidade, na “necessária racionalização” (idem, ibidem) aponta para modelos de administração em que a autonomia e democraticidade, se configuram progressivamente, mais mitigadas.

106 Para Lima a temática da qualidade em educação não se tratou de uma temática “inteiramente inéditas entre nós”, havendo “indícios da sua emergência e da sua valorização política quer nos discursos políticos do início dos anos oitenta [do século XX], quer mesmo em diversos textos produzidos no âmbito da CRSE. Nunca, porém, e até dada fase, como problemática dominante e por forma a retirar o protagonismo às vertentes de carácter democratizante e descentralizador.” (Lima, 2002a, p. 68).

1996, p.181) constituindo fundamento para as argumentações em favor de lógicas gestonária que envolvem objetivos de racionalização de recursos, justificação pública dos investimentos, desenvolvimento de lógicas de mercado.

Entramos num período de melhoria da conjuntura social e económica, associada a uma “taxas de escolarização a aproximarem-se dos 100%”, a mobilidade social ascendente deixa de depender do simples acesso à escola pública e passa a centrar-se na diferenciação e selecção no seio da escola pública, ou, em alternativa, na escola privada” (Afonso N. , 2009, p. 99) pelo que a busca da qualidade que permitisse a responsabilização e a prestação de contas se apresentava como solução a seguir¹⁰⁷. O XIII Governo constitucional (1995 - 1999) apresenta no seu programa, a prioridade de “reforma do sistema de administração e gestão da educação, clarificando competências entre os serviços centrais a quem competirá o exercício de funções normativas de avaliação, inspecção e controlo” (p.67), procurando objetivar um “modelo de Administração Publica democrático e participativo” (p.28) que se veio a concretizar na publicação do Decreto-Lei nº115-A/98, de 4 de Maio. Recorrendo a Lima podemos constatar que

“O novo regime introduziu algumas alterações significativas em termos de morfologia organizacional, instituindo uma assembleia como órgão máximo, mas longe de um órgão de direcção, um conselho executivo ou, em alternativa, um director (...), um conselho pedagógico e um conselho administrativo” (Lima, 2009, p. 238).

Sem fazer referência à “principal inovação” que foram os “contratos de autonomia”, prosseguimos com Lima ao constatar o fato deste regime abrir a possibilidade de participação formal na assembleia de representantes da autarquia, e de outros atores locais, além “dos pais e encarregados de educação dos alunos” (Lima, 2009, p.238), que por sua via também se faziam representar e na assembleia de voto para a eleição do conselho executivo.

As características do regime que o Decreto-Lei nº115-A/98 vem implementar podem ajudar a compreender a as palavras de Martins ao caracterizar o período de governação de António Guterres (1996 – 2002) como “híbrido e de orientações contraditórias: por um lado não se abandonaram alguns princípios de democraticidade, participação e colegialidade mas, por outro, introduzem-se outros com aproximação à ideologia neoliberal” (Martins, 2011, p. 207). No entanto, se excetuarmos os “contratos

107 No Programa do XIII Governo Constitucional a Qualidade da Educação, em associação à equidade aparece como uma das “grandes orientações”. No mesmo programa, entre as opções estratégicas, “entende-se a gestão como uma questão de sociedade, envolvendo todos os parceiros, sem prejuízo da responsabilidade inequívoca do Estado” (p.66), considerando que “os serviços públicos de educação pertencem à sociedade no seu conjunto, o que obriga à prestação de contas, à racionalização, à fundamentação e à publicidade das decisões e à clareza pelas decisões políticas”(p.66) em clara alusão ao poder local, às medidas descentralizadoras e à tão propalada autonomia.

de autonomia previstos, mas não celebrados” a autonomia que para Lima “surgia (...) cada vez mais associada a uma agenda modernizadora e técnico-racional” (2009, p.239) revelava-se reduzida à transferência de “algumas competências para as escolas (...) de carácter técnico e processual” (Lima, 2009, p.238). Por outro lado, e embora resistindo à publicação de rankings das escolas, foram estes governos que concretizaram as provas aferidas e o regresso aos exames nacionais.

O início do século XXI referenciado como o período do “descontentamento”, aparece “marcado fundamentalmente pela manifestação (...) de um claro descontentamento quanto à situação em que se encontra a educação em Portugal” (Barroso, 2003c, p. 72) caracterizada como estando em estado catastrófico pelos defensores dos ideários de cariz neoliberal, que na opinião pública encontraram o apoio necessário para a aceitação de consolidação das suas ideias¹⁰⁸. “O *management* e os métodos de gestão privada, sobretudo empresarial, tendem a ser apresentados como [os] paradigmas” (Lima, 2002b, p.71) que irão constituir a solução para o problema que se levanta na opinião pública e, transparece como conteúdo transversal em toda a imprensa.

Se por um lado, são as lógicas de mercado que se prefiguram como solução, o Estado vê-se confrontado com a possibilidade de ver reduzido seu poder, com a liberalização que daí decorre. Gera-se, nas palavras de Barroso, “uma situação de certo modo paradoxal” em que se procuram situações para o sistema que conciliem “as ‘chamadas’ vantagens do mercado (a competição e a racionalidade económica) com as vantagens do não-mercado (facilidade do controlo e da subordinação a certas normas)” (1996, p.182). É já durante o governo de maioria absoluta de José Sócrates que em aparente consonância com o ideal político que o norteia, que se promove um discurso em que se associa o desenvolvimento de mecanismos de aferição da eficácia, eficiência a ser concretizados no reforço dos mecanismos de avaliação externa, às lógicas de participação e de envolvimento de políticas educativas localizadas na escola¹⁰⁹. Na prática, a “alteração ao regime de gestão e administração escolar”

108 Em 2002, no programa eleitoral do PSD, Durão Barroso assume uma “compromisso de mudança para a educação e qualificação” fundamentado no fato de vivermos “uma profunda crise na escola que inquieta pais, professores e toda a sociedade” (p.7), pelo que é “fundamental restabelecer a autoridade dos professores nas escolas, introduzir uma cultura de exigência e promover uma avaliação continuada, interna e externa de todos os estabelecimentos de ensino, sejam públicos ou privados” (p.8). A liberdade de escolha e o mercado aparecem claramente referenciados nos programas eleitorais de Durão Barroso, sendo conotados com a necessidade de criara uma “efectiva igualdade de oportunidades: “criar condições que garantam, em todos os níveis do ensino, uma efectiva igualdade de oportunidades, através da concretização do direito de escolha entre o ensino público e o ensino privado” (Programa Eleitoral de Governo do PSD, 1999, p.25).

109 No Programa do XVI Governo Constitucional, apresenta-se como objetivo a opção de “políticas que consigam obter avanços claros e sustentados, na organização e gestão dos recursos educativos, na qualidade das aprendizagens” (p.33) sendo que para tal se adianta como ambição “mudar a maneira de conceber e organizar o sistema e os recursos educativos, colocando-nos do ponto de vista do interesse público geral e, especificamente, dos alunos e famílias”(p.34) e se procure “enraizar em todas as dimensões do sistema de educação e formação a cultura e prática da avaliação e de prestação de contas” (p.34).

consumada na publicação do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, ocorre, nas palavras de Maria de Lurdes Rodrigues¹¹⁰ proferidas em balanço ao trabalho desenvolvido durante o seu mandato, “com o objectivo de tornar a gestão das escolas mais democrática e eficiente” (2010, p.235), sendo apresentada em congruência com a intenção do seu governo em reforçar a participação das famílias na direcção estratégica das escolas¹¹¹ que no entanto se vê confinada a um órgão¹¹² que no âmbito organizacional e pedagógica se remete a funções de apreciação e pronúnciação¹¹³ (Artigo 13º do DL. 75/2008).

Com a criação do cargo de Diretor, pretende-se promover um conjunto de condições, em nome de “boas lideranças e lideranças eficazes”, para a afirmação de um modelo de gestão centrado num órgão unipessoal, dotado da autoridade necessária para desenvolver o projeto educativo da escola, executar medidas de política educativa, a quem é imputada a responsabilidade da “gestão dos recursos públicos postos à sua disposição”, da “efectiva concretização de metas e objectivos” e da prestação de “contas pelos resultados educacionais conseguidos” (Afonso, 2003).

“O ambiente comercial e a cultura de empresa parecem suplantar o ethos académico e pedagógico, desvinculando o governo democrático, colegial e participativo do conceito de ‘garantia da qualidade’ e menosprezando a educação para a cidadania democrática como dimensão central da missão das instituições. Também por essa razão se celebra a transição da colegialidade para a unipessoalidade, remetendo a representatividade democrática para órgãos de topo, de tipo estratégico, com representação externa ou comunitária” (Lima, 2011, p.71).

Lima¹¹⁴ refere que sobre o diretor, embora recaia “teoricamente, uma centralização e uma concentração de poderes” (2011, p. 72), na acção política e estratégica da palavra, estes estão condicionados pelo carácter normativo e diretivo dos diplomas legais, que, além de imporem às escolas uma uniformização curricular e financeira, introduzem limitações, ao nível da orientação para a prática

110 Ministra da Educação do XVII Governo Constitucional

111 Se no programa de governo se considera “a participação democrática na vida das escolas é uma das grandes conquistas do país” (p.35), na prática esta participação aparece concretizada na “Criação de conselhos gerais em todas as escolas, com representação de professores e de pessoal não docente, de pais, de alunos adultos, de autarquias e de outros agentes locais, com competências para a definição da orientação estratégica da escola e de escolha do director” (Rodrigues, 2010, p. 235).

112 Conselho Geral (artigo 11º) sendo considerado como órgão de direcção estratégica a que é imputada a responsabilidade “pela definição das linhas orientadoras da actividade da escola”.

113 Ver Artigo 13º do do DL. 75/2008.

114 Lima, em apreciação crítica ao Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, estabelece um paralelo entre a função do Director Escolar e os *Chief Executive Officers*, referindo que “A estrutura interna das escolas tende a ser governada por gestores intermédios, executivamente subordinados, quer aos conselhos gerais, quer, especialmente, aos executivos de topo ou líderes institucionais (...) com programas de governo por eles aprovados e a eles devendo prestar contas” (Lima, 2011, pp. 71 - 72).

organizacional, que condicionam as, já de si limitadas, margens de autonomia¹¹⁵. Conceptualmente, recai sobre o diretor a responsabilidade pela “gestão estratégica” (Decreto-Lei n.º75/2008, de 22 de Abril) do estabelecimento de ensino, embora, da análise do referido DL n.º75/2008, nos pareça que no papel do diretor esteja limitado “a dimensões predominante técnicas e operacionais” (Lima, 2011, p 76) constatando-se que a “decisão” que lhe é inerente tenha subjacente um quadro de uma racionalidade condicionada por uma lógica de responsabilização burocrática, em que as relações meios-objetivos estão definidas e especificadas externamente à escola.

115 Para Lima a trata-se de “autonomia de tipo operacional” remetida á “execução periférica, criativa, eficaz e eficiente, de decisões políticas centralmente definidas”, pelo que a “a verdadeira direcção de cada escola permaneceu em situação atópica, isto é, fora do lugar, já para além das fronteiras institucionais de cada estabelecimento de ensino, para se situar no centro do e sistema” (Lima, 2008, p. 28).

CAPÍTULO III

CONTRIBUTO TEÓRICO E CONCEPTUAL PARA A ANÁLISE ORGANIZACIONAL

1. EM BUSCA DUM INSTRUMENTO TEÓRICO PARA A ANÁLISE ORGANIZACIONAL: A ADOÇÃO DAS PERSPETIVAS DO NEO-INSTITUCIONALISMO

Na secção que agora se dá início recorre-se “à consideração teórica do estudo da escola enquanto organização social formal, e complexa” (Lima, 1998a, p. 35)¹¹⁶ pelo que para a sua análise pressupõe-se a dotar o trabalho que se vem a desenvolver dos instrumentos teóricos que nos permitam perspetivar a realidade da forma mais abrangente e objetiva possível.

Os estudos organizacionais fundamentados nos pressupostos das lógicas da racionalidade técnica e instrumental que recorrem ao empréstimo dos princípios teóricos de Taylor¹¹⁷, e às conceções racionais-burocráticas de Weber perspetivam a organização como resultado da perfeita articulação entre meios e fins. Para Weber a organização moderna¹¹⁸ edifica-se num *tipo ideal*¹¹⁹ para a concretização dos fins propostos permitindo desta forma o expoente de eficiência e eficácia. Esta conceção de organização enfatiza o caráter racionalizado dos elementos estruturais que a compõem, atribuindo-lhes no entanto uma impessoalidade, que isenta os subordinados hierarquicamente de qualquer participação no esquema racional que estabelece as metas e os fins da organização.

116 No presente trabalho utilizamos um exemplar da 2ª edição da obra que constitui o trabalho de tese de doutoramento do autor e cuja 1ª edição é data de 1992: LIMA, Licínio C. (1992). *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar. Um Estudo da Escola Secundária em Portugal (1974-1988)*. Braga: Instituto de Educação da Universidade do Minho

117 Frederick W. Taylor (1856-1915) aparece hoje reconhecido na “História do Pensamento Administrativo, devido à sua contribuição para o Movimento da Administração Científica” (Lodi, 1984, p. 29). Engenheiro de profissão, a quem são atribuídas cerca de 50 patentes de invenção elabora os “princípios da Administração Científica” considerados fundamentais para se alcançar “the one best way”, ou a “solução ótima” para se alcançar a eficiência e eficácia dos processos de produção.

118 Para Weber a única forma estrutural de organização será a que está subjacente ao conceito de “Autoridade Racional legal”, apresentando-se assim como “tipo ideal do funcionalismo ou Burocracia”, em que toda a ação social foi antecipadamente, racionalmente pensada, e normativada, com o sentido de resolver os problemas organizacionais, permitindo-se alcançar os objetivos de forma eficiente. Esta organização do “tipo burocrático mais puro (...) é capaz, numa perspetiva puramente técnica, de atingir o mais alto grau de eficiência” (1978, p. 24) ao apresentar-se “fundamentalmente como uma estrutura de órgãos e funções, como uma estrutura social formalmente organizada, com uma entidade que responde a um esquema ideal concebido pela direcção da organização” (Estevão, 1998b, p. 178). O conhecimento técnico dos órgãos superiores da organização constitui um instrumento de dominação, assente na capacidade racional de prever e consequentemente regulamentar a ação dos subordinados hierarquicamente, de forma racional. Segundo Weber o exercício da dominação baseado no saber, “Consiste, de um lado, em conhecimento técnico que por si só, é suficiente para garantir uma posição de extraordinário poder para a burocracia. Por outro lado, deve-se considerar que as organizações burocráticas, ou os detentores do poder que dela se servem, tendem a tornar-se mais poderosos ainda que pelo conhecimento proveniente da prática que adquirem no serviço” (Weber, 1978, p. 27).

119 Os estudos de Weber desenvolvem-se num contexto social em que as organizações se assumiam como sendo cada vez mais complexas. Este analisou os fenómenos de mecanização da indústria e de multiplicação das dimensões burocráticas nas organizações, principalmente em grandes empresas capitalistas e em algumas instituições públicas, tendo enfatizado o facto de que “A razão decisiva para o progresso da organização burocrática foi sempre a superioridade puramente técnica sobre qualquer outra forma de organização. O mecanismo burocrático plenamente desenvolvido compara-se às outras organizações exatamente da mesma forma pela qual a máquina se compara aos modos não-mecânicos de produção” (Weber, 1971, p. 249).

Para Henry Mintzberg “durante cerca de meio século, quando se falava da estrutura da organização, pensava-se num conjunto de relações de trabalho prescritas e estandardizadas, inseridas num sistema rígido de autoridade formal” (1995, p. 28), pelo que o enfoque analítico estaria limitado ao “plano para as atividades que incluem antes de tudo, o quadro da organização: lista de departamentos, gabinetes, posição e programas” (Meyer & Rowan, 1977, p. 342). A organização focada unicamente com o recurso aos pressupostos teóricos da racionalidade legal possibilita desvelar o conteúdo “das normas abstractas e das estruturas formais, os processos de planeamento e tomada de decisões, a consistência dos objectivos e das tecnologias, a estabilidade, o consenso e o carácter *predictivo* das acções organizacionais” (Lima, 1998a, p. 73). Esta aceção, reduz a “imagem” da organização a mero artefacto técnico, projetado e construído, em função de objetivos racionalizados *a priori*.

H. L. Gray reportando-se às organizações escolares, como organizações formais que são, caracteriza-as como “associações de indivíduos que servem efeitos sociais mais amplos” considera que na sua raiz, as exigências, as características dos atores poderão sobrepor-se a “qualquer forma pré-existente”. Dimensões como a decisão, o discurso e a ação “não são descobertos” nem previstos, “eles são feitos e, sendo feitos por pessoas, que estão sujeitas a pessoas, qual mestre de Frankenstein, podem assumir-se como mais poderosos que os seus criadores” (1988, p.145).

O estudo da escola como organização pode ser perspectivado com recurso a “modelos teóricos” que possibilitem a “sua descrição enquanto tal mas, sobretudo, (...) [permitam] a sua compreensão e explicação” (Lima, 1998a, p. 65)¹²⁰. Na literatura, e relatórios de investigação a que se recorreu, é patente a intensão dos autores em construir quadros de análise que visando “exactamente desnaturalizar os fenómenos organizacionais e administrativos da educação escolar” procurem fazer recurso de contributos teóricos que permitam “estudar a organização escolar em acção e não apenas as estruturas formais e oficiais” sendo que para tal se recorre a “constructos teóricos” que obrigam à mobilização de numerosos modelos¹²¹, ou “perspetivas de análise organizacional”. Nestes estudos, tenta-se “capitalizar as vantagens da multifocalização”, o que segundo opinião de Sá estará na origem da “procura obsessiva do ‘super modelo’” (2004, p. 184) e transforma o estudo das organizações numa “arena de modelos” (Scott,

120 À data do trabalho de Lima o autor refere que no “âmbito disciplinar da Organização e Administração Escolar” haveria poucos trabalhos a referenciar, e assume no seu trabalho a “vantagem de recorrer ao contributo de outras disciplinas das Ciências Sociais, designadamente à Sociologia das Organizações, à Ciência Política e à Ciência Administrativa” (p.23).

121 Como exemplos poderíamos considerar: A organização escolar segundo uma perspectiva política, com referência a autores como Baldrige (1989) ou Bush (2000 e 2003); ou ainda configurados na vertente micropolítica, como são exemplo de autores Hoyle (1988) ou Ball (1989); A escola como anarquia, em que o “modo de funcionamento pode ser apelidado de anárquico, na medida em que é suportado por intenções e objectivos vagos, tecnologias pouco claras e participação fluida” (Costa, 1996, p. 89). São perspectivas de referencia, as metáforas de *Garbage Can Model of Organizational Choice* de Cohen, March, & Olsen (1972) ou a escola como Loosely Coupled Systems de Weick (1976).

1994) e metáforas que pretensamente poderão ser complementares, embora possam apresentar dimensões de difícil conciliação.

É no entanto graças a este expediente que a investigação vem demonstrando a existência de instabilidade, desconexões, incoerências e desarticulações entre o previsto no *plano das orientações para a acção e o plano da acção organizacional* (Lima, 1998a). O que se tem evidenciado é que não obstante o contexto de “uma administração fortemente centralizada, e por mais autoritária que seja, a força da imposição normativa nem sempre é obedecida” (Lima, 1996, p. 31), sendo que tal só aparece revelado aos olhos do investigador graças à análise sustentada no aporte teórico *multifocalizado*.

A literatura refere-se ainda à existência de “inconsistência entre discursos, decisões e acções” (Brunsson, 2006), que podendo ser interpretadas como originadas na procura de respostas satisfatórias que permitam servir “interesses, conflitos e poder”¹²² (Morgan, 1996, p. 200), podendo como tal estar na origem de “tensões desintegradas que brotam dos diversos conjuntos de interesse sobre os quais a organização se estrutura” (Morgan, 1996, p. 201) e que são reveladoras de “uma diversidade de interesses que os atores perseguem por vias frequentemente diferenciadas” (Estevão, 1998b, p. 184) e se sobrepõem às demandas de eficiência e eficácia subjacentes aos objetivos previstos nos normativos e orientações impostas hierarquicamente.

Quando da construção da problemática que se coloca no presente trabalho, parecia-nos que para a análise pretendida, além da descrição “jurídico-formal”, prefigurava-se como suficiente o recurso ao modelo político¹²³. No entanto o estudo que considera a educação como parte integrante de um sistema formal que estando organizado em grandes burocracias gerenciadas por sistemas políticos, já não é simplesmente uma questão de interação entre as famílias e organizações locais de ensino¹²⁴, ou entre os atores internos da organização. Tomou-se consciência da necessidade de criar uma enfoque que pudesse

122 Gareth Morgan, na obra “Imagens da Organização” “interpreta as organizações a partir de metáforas, comparando-as a imagens que permitem vê-las enquanto (...) sistemas políticos (...)”. Neste caso concreto, o autor reporta-se à organização como sistema político, considerando que a política e o jogo político são apresentados como “um aspecto essencial da vida organizacional e não necessariamente algo disfuncional. (1996, p.146). O autor utiliza esta metáfora procurando “entender as organizações como sistemas de governo e tentando desvendar a detalhada política da vida organizacional” (1996, p.146), pois só assim será possível descortinar particularidades organizacionais que doutra forma permaneceriam encobertas ou ignoradas. Para Lima, o modelo político “realça a diversidade de interesses e de ideologias, a inexistência de objectivos consistentes e partilhados por todos, a importância do poder, da luta e conflito, e em tipo específico de racionalidade – racionalidade política” (2003, p. 17).

123 Para Morgan, o enfoque político vê a organização como um local de confrontação onde cada ator ou grupo de interesse recorre a estratégias para alcançar os seus objetivos. A análise baseia-se na procura sistemática de “relações entre *interesses, conflito e poder*.” (1996, p.152) que conduzirá a uma visão das organizações como “*miniaturas* dos sistemas políticos globais” (Costa, 1996, p. 78), permitindo o desvelar dos processos e estratégias que os seus atores utilizam para alcançarem os seus objetivos específicos.

124 Ver Meyer (1988, p. 87)

abranger e articular também outros níveis de análise envolvendo as interações entre famílias e escola, mas considerando-as como integrantes de uma sociedade com poder, sustentando numa conjunto de valores e crenças que se fazem sentir tanto ao nível político como ao nível da organização em si.

Iniciado o estudo, e com a revisão de que constam os anteriores capítulos, levantaram-se um conjunto de questões, que nos conduziram à assunção de que os modelos previstos nos pareciam limitados nas suas potencialidades. Pela coincidência que apresentam com quadro conjectural que entretanto fomos construindo, recorreremos a Scott (2001)¹²⁵ para elencar algumas destas questões:

- *Porque é que organizações do mesmo tipo, ainda que distantes, nos parecem todas iguais?*
- *Como estamos a observar o comportamento humano? Será que ele reflete a busca de interesses racionais e o exercício de uma escolha consciente, ou será que o comportamento está enformado por convenções, rotinas e hábitos?*
- *Porque é que sendo o comportamento dos atores organizacionais habitualmente observado a partir das regras formais e das metas estabelecidas para a organização, as mesmas regras formais são amplamente ignoradas, ainda que se despendam recursos e energia para as manter?*
- *Porquê e como é que leis, regras e outro tipo de regulamentações e sistemas normativos surgem? Será que individualmente se constroem de forma voluntária sistemas de regras que se vinculam posteriormente ao nosso comportamento?*
- *De onde vêm os interesses? Será que derivam da natureza humana ou são culturalmente construídos?*
- *Porque é que práticas e estruturas específicas se difundem através de um campo de organizações, mas por vias de formas não previstas nas características particulares das mesmas?*
- *Como é que as diferenças em crenças culturais enformam a natureza e o funcionamento das organizações?*

As nossas conjecturas saem reforçadas quando consideramos a escola como “Locus privilegiado de reprodução de orientações políticas e normativas heteronimamente, e supra-organizacionalmente produzidas” e “articulada, perifericamente, através de distintos processos, formas e regras” (Lima, 1998b, p.582). A organização escolar aparece como fruto de sistemas de significação, que sendo interpretados e ressemantizados anunciam a existência de instabilidades, inconsistências, desarticulações e incongruências, manifestadas através de lógicas¹²⁶ que indiciam racionalidades¹²⁷ que os referidos modelos não permitem descortinar e fundamentar.

Cuidando que facilmente, tais aspetos da ação¹²⁸ organizacional poderiam conduzir à caracterização da escola como organização desprovida de conteúdo racional, e que se poderia vir a revelar numa

125 Utilizamos neste trabalho um exemplar da 2ª edição de uma obra de 1995: SCOTT, W. Richard (1995). *Institutions and Organizations*. Thousand Oaks: Sage.

126 Manuel Sarmiento concebe lógicas de ação como sendo “conteúdos de sentido, relativamente estáveis e consolidados, com que os autores sociais interpretam e monitorizam a ação nas organizações escolares” (2000, p. 147).

127 Ellström (1992, p. 10) colocando a questão de saber como lidar com as inconsistências observadas com os recursos dos enfoques racionalistas, afiança duas possibilidades de resposta, que poderiam passar por trata-las como indicadores de imperfeição a ser corrigidos pela adoção de mecanismos de controlo mais eficazes, ou por considerar tais inconsistências como desvios sistemáticos ou mesmo como falsificação de casos.

128 Para Weber, a ação é entendida como “um comportamento humano (quer consista num fazer externo ou interno, quer num omitir ou permitir), sempre que o agente ou agentes lhe associem um *sentido* subjetivo” (Weber, 2005, p. 21). Do

situação limite como “irracional”¹²⁹ procurou-se uma abordagem teórica, que evitando “hibridismos conceptuais” permitisse criar um enfoque que para além dos fundamentos legais e estruturais da organização, que nem sempre confinadas às suas fronteiras físicas ou legais, desvelasse a totalidade das ações humanas e dos racionais de que estão imbuídas.

A opção recaiu no enfoque institucionalista da organização, embora na sua versão “nova”, o neo-institucionalismo¹³⁰, e decorreu da leitura de textos em que Sá ensaia um “estudo crítico da abordagem (neo)institucional e dos seus conceitos centrais, reflectindo designadamente sobre ambiente(s), processos, estruturas e poder” (Lima, 2006, p.13). Lima em trabalho de Tese de Doutoramento deixa antever que escola poderá ser reflexo de imagem institucional considerando-se para tal

“[...] grande parte, do seu carácter organizacional e dos processos organizativos que actualiza ao reunir professores e alunos no quadro de uma unidade social intencionalmente construída, com determinados objectivos a atingir e processos e tecnologias como formas de os alcançar, estruturando hierarquias e poderes, formas de comunicação, etc.” (Lima, 1998a, p. 48).

Esta perspetiva compreende as organizações educativas como parte integrante de determinado ambiente¹³¹, ou “campo organizacional”¹³² que sendo sujeitas a múltiplas pressões e demandas exteriores adotam formas, normas, comportamentos que por questões de sobrevivência tendem a ser homogéneos. No trabalho de Virgínio Sá (2004) é apresentada uma “tipologia de respostas institucionais às pressões ambientais” e que decidimos mobilizar para o entendimento organizacional que pretendemos fazer.

O neo-institucionalismo que na literatura aparece referenciado como tendo origem em um “velho” institucionalismo¹³³, diverge “significativamente em relação a um conjunto amplo de dimensões” (Sá,

mesmo autor, entende-se ação *social* como sendo “aquela em que o sentido intentado pelo agente ou pelos agentes está referido ao comportamento de outros e por ele se orienta no seu decurso” (idem).

129 Ver Sjöstrand, 1992, pp.1007-1008.

130 “Tanto o velho como o novo enfoque compartilham um certo ceticismo no que respeita aos modelos de organização baseados no ato racional e cada um considera a institucionalização um processo dependente do Estado que torna as organizações instrumentalmente menos racionais ao limitar as opções que podem seguir. Ambos põem em relevo a relação entre as organizações e os seus ambientes, e ambos prometem, revelar aspetos da realidade que são inconsistentes com as explicações formais das organizações. Cada enfoque enfatiza o papel da cultura na conformação da realidade organizacional” (DiMaggio & Powell, 1999a, pp. 46-47).

131 Utilizaremos neste trabalho a expressão de “ambiente institucional” entendida por Virgínio Sá como “o conjunto de crenças, normas e ideologias socialmente construídas e partilhadas que, por isso, são tomadas como dados adquiridos (taken for granted) definindo a forma correcta de fazer as coisas” (2004, p. 195).

132 “Por Campo Organizacional referimo-nos às organizações que, em conjunto, constituem uma área reconhecida da vida institucional” (DiMaggio & Powell, 1999b, p. 106) que se estrutura em torno do grau de interacção, de competitividade, e da carga cognitiva que partilham.

133 Embora referenciado a autores como Karl Marx, Émile Durkheim e Max Weber é a Philipp Selznick que autores como DiMaggio & Powell atribuem as raízes do “velho” institucionalismo.

2006, p.204) mantendo no entanto a presença de outras. No presente trabalho, embora se passe a utilizar referências mais tradicionais como os textos fundadores de John Meyer e Brian Rowan (1977) e de Paul DiMaggio e Walter Powell¹³⁴. Textos de Richard Scott, de produção original mais recente (1994, 1995) constituíram uma referência facilitadora para a esquematização da teoria, que à partida se no apresentava como portadora de noções muito diversas e difusas, ou como Peter Hall e Rosemary Taylor (2003) referem, uma “coleção de ideias”¹³⁵ (p.193) que importava antes de mais compreender e articular. DiMaggio e Powell alertam precisamente para o risco da diversidade¹³⁶ de uma teoria que não podendo ser considerada uma “corrente de pensamento unificada” (Hall & Taylor, 2003, p. 193), apresenta potencialidade analíticas inquestionáveis. Recorremos também ao contributo de autores que utilizaram as noções do neo-institucionalismo aplicadas ao caso concreto do contexto educativo como são os casos, dos já referidos Virgínio Sá, e Per-Erik Ellström.

2. AS “TESES INSTITUCIONAIS” COMO ALICERCE FUNDAMENTAL DO NEO-INSTITUCIONALISMO

Seguindo texto de síntese de Ellström (1992), encontramos a base fundamental sobre a qual se apoiam os *pilares* estruturais da teoria neo-institucional. O autor procurando o “aperfeiçoamento da perspectiva institucional aplicada a ambientes educacionais” (1992, p. 10), apresenta um conjunto de três “teses institucionais” que se apresentam como contraponto teórico às suposições racionalistas¹³⁷

134 A versão utilizada, trata-se de uma tradução em castelhana, data de 1999, “incorpora vários aspetos” que não constavam do texto de 1983, e publicado na *American Sociological Review*, nº48, pp.147-160. De acordo com os autores, em comentário ao texto de 1999, o texto de 1983, decorre ainda de um trabalho apresentado por Powell nas reuniões a *American Sociological Association* em Toronto, em 1981.

135 “um pequeno conjunto de ideias relativamente técnicas de primordial interesse para os estudiosos profissionais da vida política. Essa ideias minimizam a dependência do Estado politicamente organizado com relação à sociedade em favor de uma interdependência entre instituições sociais e políticas relativamente autônomas, mas, elas minimizam a simples primazia de microprocessos e histórias eficientes em favor de processos relativamente complexos e da ineficiência histórica; elas minimizam as metáforas da escolha e os resultados alocativos em favor de outras lógicas de ação e da centralidade do significado e da ação simbólica” (March & Olsen, 2008, pp. 126-127)

136 Introdução ao trabalho “El Nuevo Institucionalismo En El Análisis Organizacional” que constitui trabalho de compilação feito por DiMaggio & Powell, datado originalmente de 1991 sob a referência DIMAGGIO & POWELL (1991). *The New Institutionalism in Organizational Analysis*. Chicago: The University of Chicago Press. Neste trabalho utilizamos a versão em lingual castelhana, datada de 1999.

137 O enfoque racionalista parte de uma visão instrumental da organização, assente em três suposições racionalistas esquematizadas por Ellström (1992, pp. 9-10): (i) Suposição da instrumentalidade – “visão das atividades e estruturas organizacionais como instrumentos deliberadamente desenhados para realizar certos objetivos e intenções”; (ii) Suposição da intencionalidade – visão voluntarista em que se pressupõe os processos e os eventos como resultado de intenções, planos, e decisões individuais ou coletivas; (iii) Suposição do controlo hierárquico – visão de que o nível político da organização se

predominantes: *tese da institucionalização; tese da racionalidade contextual e tese da legitimidade contextual.*

Mesmo nos primeiros enfoques institucionalistas, e considerando textos de DiMaggio e Powell (1999a), é implícita a visão instrumental em que a organização aparece prefigurada “como resultado de ações úteis realizadas por indivíduos orientados instrumentalmente” (p. 42) para alcançar objetivos definidos *a priori*.

Partindo da base teórica que é a tese da institucionalização¹³⁸, aporta-se para o estudo organizacional, os sistemas de valores¹³⁹ que imbuem toda a ação humana aí abarcada. Quando Selznick refere que os “valores têm um lugar central na teoria das instituições” reporta-se precisamente ao enfoque fundamental que esta dará à análise organizacional, pelo que se terá de considerar a “racionalidade valorativa” em detrimento da “racionalidade instrumental”. Desta forma a “racionalidade de uma atividade será assumida como sendo determinada com a sua conformidade com certas normas, regras ou crenças” (Ellström, 1992, p. 11) que construídas socialmente, cristalizam-se nas rotinas, nos procedimentos e mesmo nos discursos, podendo sobrepor-se aos normativos legais burocráticos. Na aceção de Meyer & Rowan (1977), estamos na presença de *mitos* que adoptados *cerimonialmente*, prevalecem em todo o *ambiente institucional* e correspondem eles mesmos a instituições.

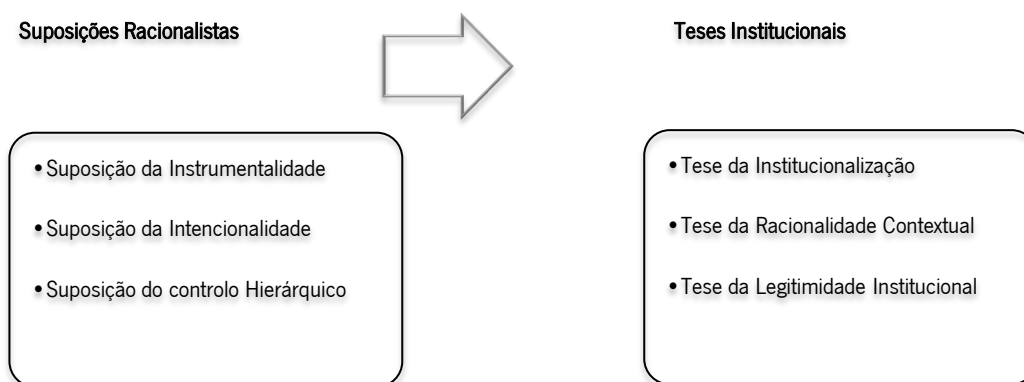
No que diz respeito à tese da *racionalidade contextual*, é óbvia a interligação com a anterior, pois decorre da institucionalização, um conjunto de padrões de racionalidade que podem contrariar a intencionalidade das decisões e deliberações previamente estabelecidas. Sendo assim, as decisões e ações organizacionais aparecem mais como produto de constrangimentos contextuais e de regras de adequação institucionalmente determinadas (cf. Ellström, 1992, p. 11), do que como resultado de “sistemas de atividades controladas e coordenadas” por imperativos técnicos e instrumentais, com o fim de promover a eficiência e a eficácia (cf. Meyer & Rowan, 1977, p. 340).

localiza superiormente ao nível operacional. Assim os líderes políticos e os gestores são detentores do poder e da capacidade para conduzir e mudar as atividades ao nível operacional.

138 Atendendo a Scott (1995) e Jepperson (1999) utilizamos no presente trabalho o termo institucionalização como sendo “simultaneamente uma condição e um processo” do qual decorre o alcance de um determinado padrão social, envolvendo “a regulação, as normas e os sistemas cognitivos” desenvolvidos, reproduzidos e controlados em determinados contextos sociais.

139 Ver Selznick (1996, p.274).

Quadro nº1 – Esquemática da Perspetiva Neo-Institucional de Per Erik-Ellström (1992).



Para Berger & Luckman toda e “qualquer institucionalização”(2010, p.65), como atividade humana que é tem subjacente sistemas de conhecimento que envolvem os atores e ambientes. Partindo principio que “toda a actividade humana está sujeita a habituação” (2010, p. 64) os autores, pretendem chamar a atenção para o fato do carater cognitivo subjacente ao processo de institucionalização ser resultado de hábitos e processos de rotinização uma vez que,

“Qualquer acção repetida com frequência, acaba por se moldar num padrão que pode ser reproduzido com economia de esforço e que, ‘ipso facto’, é apreendido pelo executante como esse padrão. Habituação implica, além disso, que a acção em questão possa ser de novo executada no futuro, da mesma maneira e com a mesma economia de esforço. Isto é verdade quanto as actividades não sociais bem como quanto as actividades sociais” (Berger & Luckman, 2010, pp. 64-65).

Considerando que “a institucionalização ocorre sempre que há uma tipificação reciproca, por tipos de actores, de acções tornadas hábitos” e que “são sempre partilhadas”. Na medida em que são partilhadas, estas ações permanecem “*disponíveis* para todos os membros do grupo social em questão, e a própria instituição tipifica os actores individuais assim como as acções individuais. A instituição pressupõe que acções do tipo X serão executadas por actores do tipo X” (Berger & Luckman, 2010, p. 66). No entanto esta dimensão da “interação social” não será suficiente para explicar o controlo ao nível da ação organizacional.

A mudança organizacional, bem como a estrutura formal e a interação de interesses em todo o campo em que a organização está inserida, depende a existência de um entendimento social de certo tipo, que no do caso do presente trabalho envolve “posições políticas, programas e procedimentos” (Meyer & Rowan, 1977, p. 343), demandas de sucesso e prestígio, por parte dos atores organizacionais e restantes setores da sociedade. A organização escolar passa a ser entendida como um campo complexo

que envolve atores e níveis de jurisdição que atravessam todas as dimensões da sociedade, não se podendo limitar ao domínio dos professores e estudantes, nem mesmo das suas famílias¹⁴⁰. A própria conceptualização de sistema educativo, como sistema racional burocrático perde sentido, não obstante o poder¹⁴¹ que lhe é conferido como organização que arca com a responsabilidade de legitimar a credenciação e certificação de competências inerentes ao processo de escolarização. O sistema educativo, que numa perspectiva racional instrumental, aparece como detentor do poder legítimo para a credenciação e certificação de competências inerentes ao processo de escolarização que lhe está atribuído, requer numa perspectiva institucionalista, a articulação com a terceira tese de Ellström. Esta tese perspectiva a introdução de dimensões inerentes aos contrangimentos originados pela “pressão de grupos de interesse” (Sá, 2006, p. 226) e de outros vetores resultantes do processo de socialização.

Se recorrermos a Sjöstrand (1992), ao conceptualizar instituição como sendo “construção mental humana constituída por um sistema coerente de normas cuja partilha se impõe e regulamenta as interações individuais em situações recorrentes” (p.1011), desde logo se compreende, que articulada com as anteriores teses é na procura da *legitimidade institucional*, que o enfoque institucional encontra fundamento analítico. A análise organizacional parte da assunção que é na conformidade com o seu *ambiente* que as organizações encontram a sua legitimidade, que aparece objetivada na capacidade ser reconhecida como parte integrante “de uma ordem ou padrão social que alcançou certo estado ou propriedade” (Jepperson, 1999, p.195). A este propósito concordamos com Berger & Luckman quando referem que

“a legitimação ‘explica’ a ordem institucional atribuindo validade cognitiva aos seus significados objetivados. A legitimação justifica a ordem institucional dando dignidade normativa aos seus imperativos práticos. É importante compreender que a legitimação tem um elemento cognitivo bem como um elemento normativo” (2010, p. 102).

140 Ver Meyer (1988)

141 Weber conceptualiza poder como sendo “toda a probabilidade de, dentro de uma relação social, impor a vontade própria mesmo contra a resistência, seja qual for o fundamento dessa probabilidade” (2005, p. 81). Partindo deste pressuposto “deve-se considerar que as organizações burocráticas, ou os detentores do poder que dela se servem, tendem a tornar-se mais poderosos ainda que pelo conhecimento proveniente da prática que adquirem no serviço” (Weber, 1978, p. 27). Grande parte deste poder é proveniente do “conhecimento técnico que por si só, é suficiente para garantir uma posição” (idem) de dominação na estrutura burocrática. Seguindo os preceitos teóricos de Weber entende-se por dominação como “a probabilidade de encontrar obediência a uma ordem de determinado conteúdo em dadas pessoas” (2005, p. 81). O mesmo autor distingue três tipos importantes de dominação, em função de outras tantas categorias de autoridade: tipo carismático - hereditário, relacionado com um tipo de autoridade tradicional, legitimado através da tradição, das crenças e “exemplificado nas monarquias”; tipo carismático puro, relacionado com a autoridade carismática, como é exemplo o caso “de um presidente escolhido por plebiscito”, baseia-se nas características excepcionais de determinada pessoa; “Tipo de quadro administrativo racional legal” relacionado com a autoridade racional legal, legitimada pelas normas legais.

Esta legitimação invoca a adoção de todo um sistema de símbolos, “scripts cognitivos” e “códigos normativos”¹⁴² que poderão corresponder aos *mitos*¹⁴³ ou *forças institucionais* já reconhecidos.

Para ser legítima, uma organização vê-se subordinada à necessidade de se compatibilizar com “com as características ambientais”(Dimaggio & Powell, 1999b, p.108), pelo que esta demanda se apresenta assim como vetor de mudança organizacional, que a tornará isomórfica. “O sucesso e a sobrevivência das organizações” (Meyer & Rowan, 1977, p. 349) dependem da legitimidade, que é conferida pelo isomorfismo institucional¹⁴⁴.

3. O “CARACTER POLIÉDRICO” DA TEORIA NEO-INSTITUCIONAL: OS “TRÊS PILARES INSTITUCIONAIS” E A REVELAÇÃO DAS SUAS POTENCIALIDADES ANALÍTICAS

Partindo do contributo de Ellström para o entendimento da base fundacional desta perspetiva foi em Scott que encontramos um esquema conceptual, que se apresentava com estabilidade conceptual para sustentar o edifício analítico e interpretativo que a teoria neo-institucional empresta. Este autor propõe um quadro de análise organizacional firmado em três elementos provenientes da definição de instituição, de sua autoria, como sendo

“Estrutura social que atingiu um elevado grau de resiliência, composta por elementos culturais, cognitivos, normativos e reguladores que, conjuntamente com as suas atividades e recursos, proporcionam estabilidade e significado à vida social” (2001, p.48).

Os referidos elementos são apresentados como pilares que permitem estruturar a análise de uma organização em que se recorre aos fundamentos na perspetiva neo-institucional. Para Scott, os três pilares sobrevivem por um processo de transmissão em que se verifica a influência de um conjunto de “carriers”, ou transportadores, apresentados como “sistemas simbólicos, sistemas relacionais rotinas e artefactos” (Scott, 2001, p.48), e que são responsáveis pelo seu transvase para o interior das instituições.

A possibilidade de distinção entre estes três elementos resulta da análise que Scott desenvolve em torno da diversidade de visões das instituições e atesta objetivo de esquematizar e concentrar de forma

142 Ver Scott: “Institutions are central and patent social systems of relevance for all sorts of social structures and processes” (1994, p.56).

143 Meyer & Rowan referem-se a mitos como “powerful institutional rules”. Adotadas cerimonialmente são encaradas como prescrição para a ação perante as situações organizacionais especificando o esquema racional a seguir. (p.344).

144 Considerando a *Tese da Legitimidade Institucional* como a principal, Ellström refere que “organizational structures, processes, and cultures are structured by tend to become isomorphic to their institucional environments” (1992, p. 11).

articulada os pressupostos teóricos que se afiguravam dispersos. Na opinião de Sá, este esquema que se revela “conveniente” permite revelar o “caracter ‘poliédrico’ da perspectiva (neo)institucional” (Sá, 2004 e 2006), característica que embora sendo alvo de argumentação desfavorável, uma vez que se sustentar em pressupostos teóricos provenientes de fontes variadas, dispõe-se como razão para a fiabilidade analítica duma teoria, que aporta implicações e permite leituras a “múltiplos níveis de jurisdição, desde o sistema mundial (*world system*) até ao nível das relações interpessoais” (Scott, 2001, p.48). Como tal, depreende-se que a análise não pode ficar limitada às fronteiras da organização, que por si também se tem revelado como objeto multifacetado.

Na referida proposta pretende-se conciliar, combinar e distinguir os “eixos a partir do qual é possível discriminar variantes dentro do modelo (neo)institucional”, tendo por referência um conjunto de seis variáveis: a) base de conformidade, b) base de ordem, c) mecanismos, d) lógicas, e) Indicadores e f) base de legitimidade.

Do trabalho de Scott resulta um conjunto de três visões das instituições, como *sistemas reguladores*, *sistemas normativos* ou *sistemas culturais e cognitivos*, que podendo ser considerados individualmente, e independentemente da importância que cada um possa assumir em determinada análise, constituem contributo de relevante potencialidade quando combinados. Pese embora as fraquezas que lhe possam ser apontadas, resulta que ao serem assumidas como ingredientes vitais da teoria, estas três “facetas” quando combinadas e interligadas podem ser utilizadas como poderoso quadro de análise social, na medida em que se reforçam mutuamente. (cf. Scott, 2001, p. 51).

O *pilar regulador*, na medida em que confere proeminência aos processos reguladores¹⁴⁵, explicitando-os através da afixação de regras, mecanismos de monitorização e aplicação de atividades sancionatórias, que resultam no constrangimento e manipulação dos comportamentos individuais, estará “presente em todas as análises uma vez que todas as instituições” (Sá, 2004, p.205). Este pilar compromete-se com o fato de que todas as organizações dispõem de *sistemas de regulação* assentes “em sistemas de regras que regulam e constroem o comportamento dos seus membros” (Sá, 2004, p. 205) pelo que cabe aos indivíduos e organizações, regidos por uma lógica instrumental, perseguirem os seus interesses, desde que configurados no alcance do isomorfismo institucional. Segundo esta focagem,

“[...] os indivíduos e as organizações são representados como actores racionais que perseguem interesses próprios, agindo de acordo com uma lógica instrumental e calculista, respeitando as regras, não tanto

¹⁴⁵ Scott refere-se a processos reguladores como sendo os que “envolvem a inspeção e cumprimento de regras previamente estabelecidas, e se necessário recorrem a sanções – recompensas ou punições – numa tentativa de influenciar o comportamento futuro” (2001, p.52).

porque concordam com elas, mas porque no jogo dos custos e benefícios percebem alguma vantagem pessoal” (Sá, 2004, p. 205).

Quadro nº2 – Adaptação da representação esquemática dos “três pilares das Instituições” de Scott (2001, p.52).



Neste pilar o estabelecimento de regras e a capacidade para inspecionar a aplicação das mesmas na ação organizacional assumem-se como prioritárias, sendo que serão ainda relevantes as sanções, concretizadas sob a forma de recompensas ou sanções (controlo coercivo). A operacionalização do pilar pode transcorrer do acionamento tanto de mecanismos *altamente formalizados*, como de “mecanismos informais”, não obstante substanciados por ingredientes coincidentes como a “força” o “medo” e a “conveniência”, que segundo Scott se apresentam como esteio da faceta.

O enfoque subordinado às potencialidades analíticas do *pilar normativo* revelava-se, no entanto bastante mitigado nas suas potencialidades, uma vez que ignora o fato de que embora sendo lugar-comum “na Ciência Social empírica, (...) o comportamento é constringido e ditado pelos ditos culturais e normas sociais” (March & Olsen, 2008, p. 134). Recorrendo unicamente a este pilar, não se dispõe de

capacidade para perspetivar a ação como fruto da interação e da agência socializadora, e do sistema de padrões sociais que daí decorrem e se difundem por vias não coercivas.

Partindo da aceção de *valores*, de Scott, como “concepções do que é preferido ou desejável juntamente com a construção de padrões em relação aos quais as estruturas existentes ou comportamentos possam ser comparados e avaliados” (Scott, 2001, pp. 54-55), encontramos no *Pilar Normativo*, o lugar teórico que nos permite estabelecer uma associação lógica daqueles, com as regras e as normas¹⁴⁶ institucionais. Para este pilar, a legitimidade da ação depende da competência que os atores revelam em apropriar-se de “papéis, rotinas scripts” (Scott, 1994, p. 63), mas que lhes são impostos como norma a seguir. Impera neste caso a *lógica de adequação* ao que é espectável para o ator (individual ou coletivo) pelo que a conformidade se apresenta como uma “obrigação social”. O “sistema normativo” e os valores que os norteiam, não funcionam simplesmente “como antecipações ou predições” (Scott, 1994 p.63), mas mesmo como “prescrições de comportamento” (idem) que não só especificam o papel¹⁴⁷ esperado para cada ator como também designam os meios apropriados para o fazer.

“Aqui, a tomada de decisão já não é o produto da aplicação de uma lógica meramente instrumental, sendo antes mediatizada pelo sistema de normas e valores sociais que marcam cada esfera particular e balizam o comportamento adequado a cada situação” (Sá, 2004, p. 206). A legitimação decorre da capacidade de internalização das normas que podendo ser operacionalizados, quer pela via formal quer pela via informal, se configuram como mecanismos certificadores dos direitos, dos privilégios e das oportunidades, mas também de constrangimentos e responsabilidades do que se espera para o ator, individual ou coletivo (organização)¹⁴⁸.

Prosseguindo, com referência ao trabalho de Sá, “não fica claro se o seguir a norma resulta da sua aceitação (adesão expressiva), [...] de um raciocínio calculista (adesão instrumental)” (2004, p.207), ou ainda se, e mais condizente com as perspetivas neo-institucionais, a ordem e a estabilidade social têm uma origem que extravasa as fronteiras da ordem normativa ou calculada.

146 Utilizaremos igualmente a concepção de norma, esclarecida por Scott como um conjunto de elementos que “especificam como as coisas devem ser feitas”. Nesta aceção, são as normas que “definem os meios legítimos para perseguir fins valorizados” (2001, p.55).

147 Scott refere-se a “papéis” como um conjunto de “concepções de objetivos e actividades apropriadas para determinados indivíduos ou determinadas posições sociais” (2001, p. 55).

148 Ver Scott (1994, p.63).

É no *Pilar Cognitivo*, correspondendo ao que “poderíamos chamar de ‘dimensão cognitiva’ do impacto das instituições” (Hall & Taylor, 2003, p. 210)¹⁴⁹, que se vem concentrando a atenção de “numerosos teóricos”. Tratando-se de uma visão em que se destaca na constituição das instituições os elementos cognitivos e culturais¹⁵⁰, esta perspectiva parte do princípio que a realidade social é construção humana e o mundo institucional é uma atividade humana objetivada¹⁵¹. A sociedade é encarada como realidade objetiva construída pelo Homem, ou seja, é um *produto humano*. Perter Berger e Thomas Luckman aclaram a premissa, considerando que a construção desta objetividade decorre de uma relação dialética entre o homem e o mundo social. Se num sentido temos o homem como “produtor” e o “mundo social, o seu produto” (2010, p. 72), noutro sentido e, assumido pelos autores como um “paradoxo”, pois o sujeito torna-se objeto, ou *produto social* pois “vivencia como algo não humano” o *mundo social* por si criado. Na interação social o homem (em coletividade) interioriza os *inputs* provenientes do mundo social, mas também exterioriza (*outputs*) configurados em padrões de ordem que institucionalizados e transmitidos de geração em geração constituem um “corpo transmitido de conhecimentos-receita” (Berger & Luckman, 2010, p. 76)¹⁵² que condiciona e enforma o referido mundo social.

Também Scott enfatiza que “neste ponto de vista, as pessoas não descobrem a realidade, mas criam-na. Os atores não apresentam capacidades ou interesses, que são construções sociais que variam de acordo com tempo e lugar” (Scott, 1995, p. xvii). Partindo da premissa que “os indivíduos e as organizações tendem a ser isomórficos em relação ao seu ambiente institucional” (Sá, 2006, p. 216) desde logo não se poderá no entanto considerar que o ator organizacional funciona apenas como objeto do arbítrio institucional. O ator também se assume como sujeito ao fazer valer a sua vontade na procura da legitimidade para a sua ação. O isomorfismo é alcançado na medida em que se adequa a modelos e categorias cognitivas validas e conceptualmente aceites num determinado ambiente¹⁵³.

149 Para Sá, “no domínio dos estudo sociológicos e organizacionais, a ênfase na dimensão cognitiva das instituições representa o elemento que marca a principal diferença entre os primeiros institucionalistas, que acentuava sobretudo os pilar normativo, e os (neo)institucionalistas para quem os “sistemas de símbolos” e as “regras culturais” ocupam um lugar central na compreensão da realidade social e organizacional” (Sá, 2004, p. 207)

150 Para Scott os elementos cognitivos e culturais das instituições são “as concepções comuns que constituem a natureza da realidade social e os padrões através dos quais o significado é feito” (2001, p.57).

151 “É importante ter em mente que a objectividade do mundo institucional por mais que apareça ao indivíduo, é uma objectividade produzida e construída pelo homem”, sendo assim também “o mundo institucional é actividade humana objetivada, e também o é cada uma das instituições” (Berger & Luckman, 2010, p. 72).

152 Para Berger & Luckman o conhecimento “é o somatório da ‘tudo que todos sabem’ a respeito dum mundo social, um conjunto de provas, princípios morais, proverbiais fragmentos de sabedoria, valores crenças, mitos, etc.” (2010, p.76)

153 Constituindo dimensão central do pilar cognitivo, o isomorfismo institucional configura-se na “adesão a certos modelos de comportamento e a opção por determinadas formas organizacionais ocorre, sobretudo, porque estas se apresentam como a forma de fazer as coisas (taken for granted)” (Sá, 2006, pp. 216-217).

Considerando as “dimensões cognitivas da existência humana” como sendo constituídas por uma “coleção de representações simbólicas do mundo que são internalizadas como resultado da mediação entre os estímulos do mundo externo e a resposta individual de cada organismo” (Scott, 2001, p. 57), também ao ator poderá ser imputada a representação “paradoxal” de sujeito e objeto social. Para tal teremos de considerar o ator organizacional como portador de dimensões cognitivamente interiorizadas, que sendo fulcro de interações vivenciadas em múltiplos contextos, que podem muito bem ultrapassar as fronteiras de uma organização ou mesmo, campo institucional, e são perfeitamente passíveis de ser exteriorizados. Os conhecimentos assumem-se assim como poderosos agentes de institucionalização, que irão exercer “influência sobre o comportamento não simplesmente ao especificarem o que se deve fazer, mas também o que se pode imaginar fazer” (Hall & Taylor, 2003, p. 210), envolvendo não só papéis individuais¹⁵⁴, mas impondo-se também sobre a própria estrutura organizacional.

O isomorfismo alcança-se pela internalização e apropriação de regras e rotinas pelo que a legitimidade é encontrada mediante a capacidade de se adequar às mesmas, permitindo-se então comprovar o mérito do serviço prestado, fundamentar a materialização das suas responsabilidades e evitar que a ação seja posta em causa. Meyer & Rowan ao referirem que “os mitos gerados por práticas organizacionais particulares e difundidos através de redes relacionais têm legitimidade baseada na suposição de que são racionalmente eficazes” (1977, p. 347) reconhecem por um lado, que adoção dos *mitos* institucionais é percebida como solução fundamental para responder às exigências e às expectativas que são impostas externamente à organização, mas descuidam por outro o peso que as razões de eficiência e eficácia possam representar para a decisão e administração da organização.

154 Nesta acepção as “instituições influenciam não apenas os cálculos estratégicos do indivíduos (...), mas também as suas preferências mais fundamentais. A identidade e a imagem de si dos actores sociais são elas mesmas vistas como sendo constituídas a partir das formas, imagens e signos institucionais fornecidos pela vida social (...). Uma vez confrontado com uma situação, o indivíduo deve encontrar um meio de identificá-la e de reagir a ela” (Hall & Taylor, 2003, p. 210) de acordo com os modelos e cenários “inerentes ao mundo da instituição” (idem) onde se encontra inserido, ou seja, “o indivíduo utiliza os modelos institucionais disponíveis” (idem *ibidem*).

4. LEGITIMIDADE E OS MECANISMOS DE RESPOSTA INSTITUCIONAL ISOMÓRFICA

Sendo “o conceito de isomorfismo institucional (...) um instrumento útil para entender a política e a cerimônia que estão subjacentes a grande parte da vida organizacional” (DiMaggio & Powell, 1999b, p. 109) tentamos agora compreender os mecanismos que ao nível da organização contribuem para o seu alcance. Apelidando de “mudança institucional isomórfica”, DiMaggio e Powell propõem três mecanismos que poderão contribuir para este entendimento analítico dos processos de indução de isomorfismo institucional¹⁵⁵: *isomorfismo coercivo; isomorfismo mimético e isomorfismo normativo*.

O Isomorfismo Coercivo aparece como sendo “resultante das pressões, formais e informais exercidas nas organizações por outras organizações das quais elas dependem e pelas expectativas culturais na sociedade dentro das quais elas funcionam” (DiMaggio & Powell, 1999b, p. 109). Para estes autores é através deste mecanismo que se explicam problemáticas relacionadas com as influências políticas, que legitimadas por mandatos legais, impõem as suas orientações e se fazem sentir através de tecnologias de regulação e controlo¹⁵⁶. Explicam-se desta forma os “mecanismos” que norteiam as reformas educativas, em que o Estado na qualidade de detentor do poder para dispor da “prerrogativa de definir um conjunto de disposições legais que circunscrevem as opções com que as organizações se confrontam” (Sá, 2004, p.219) desencadeia segundo uma lógica impositiva do topo para a base, a mudança pretendida (cf. Scott, 2001, pp. 195-196). A evidência dos mecanismos coercivos estatais decorre da centralidade em que a administração da educação se encontra estruturada pois, “o modelo é nacional e uniforme “para o conjunto do território, desprezando – ou negando – as especificidades regionais e locais. De resto, esse uniformismo, além de administrativo é também curricular e, por consequência, pedagógico” (Sá, 2004, p.219).

Importa salientar que os mecanismos de natureza coerciva também se poderão fazer “sentir como uma força, persuasão ou pelo convite à conspiração” (DiMaggio & Paul, 1999b, p.109), decorrendo de ações não previstas ou dissociadas dos mecanismos legais burocráticos, poderão resultar em fenómenos de imposição institucional.

Na ação organizacional os atores são confrontados com inúmeras situações em que se vêm confrontados com incerteza e ambiguidade, pelo que a solução encontrada passa pela imitação a partir de modelos de outras organizações. Consequentemente “as organizações tendem a modelar-se a si

¹⁵⁵ Os autores ressalvam que se trata de uma tipologia analítica pois empiricamente, nem sempre é possível fazer uma distinção entre os “tipos” (DiMaggio & Powell, 1999b, p. 109).

¹⁵⁶ DiMaggio & Powell(1999b) e Sá(2004) destacam os Estado e as profissões como dois dos “actores colectivos mais poderosos”(p.218), pese embora tenham a sua ação assente “em ‘mecanismos’ distintos de isomorfismo institucional” (idem) é no mecanismo de *isomorfismo coercivo* que predomina a sua ação.

mesmas seguindo organizações similares que lhes pareçam mais legítimas ou bem-sucedidas” (DiMaggio & Powell, 1999b, p.113). Estamos perante processos de *isomorfismo mimético*, nos quais a construção ou a mudança organizacional pode ser explicada com base na reprodução de outros padrões, aportando a vantagem de haver garantias de legitimação, e com relevante economia de tempo.

Perante os quesitos de que a “organização que se toma o modelo possa não estar consciente do fato ou possa não desejar ser copiada” (DiMaggio & Powell, 1999b, p.111) assumimos neste ponto que quanto à primeira, vem sendo prática comum e generalizada a reprodução de documentos, como Regulamentos internos, Projetos Educativos, Projetos Curriculares, Planos de Intervenção, Planificações entre outros, de umas escolas para outras escolas, ainda que com ligeiras alterações.

Levanta-se outra questão, e que se relaciona com o fato do processo poder ficar limitado ao ritual de adoção, sem que do mesmo resulte qualquer mudança ao nível da ação. Os equipamentos informáticos e a instalação de salas dedicadas em exclusivo ao uso de tecnologias multimédia foram durante muito tempo uma medida que importava implementar unicamente porque se tratava de uma prática que reforçava a legitimação da organização, dado que aparecia conotada com a inovação e a melhoria das condições de trabalho.

Continuando a seguir DiMaggio e Powell, voltamos agora a nossa atenção para “a terceira fonte de mudança organizacional”, o isomorfismo normativo. Para os autores referidos, este mecanismo constitui uma dimensão que “se deve principalmente à profissionalização” (1999b, p.113) e às profissões, na medida em que são focalizadas como resultado de processos de *imposição*, nuns casos, e *difusão* noutros de padrões de conhecimento e de comportamento.

No caso da profissão docente, o fato da organização escolar, e senão mesmo todo o sistema educativo serem entendidos e conotados como domínio exclusivo dos professores, faz com estes se sujeitem a ser simbolizados socialmente como foco onde se devem incidir os mecanismos de pressão. DiMaggio e Powell referem que as profissões estão “sujeitas às mesmas pressões coercivas e miméticas que as organizações” (1999b, p.114), o que no limite, por apresentarem o mesmo significado simbólico, resulta na diluição da fronteira entre o sentido que se atribui social e politicamente à profissão e as organizações onde se desenvolve a sua ação. A demarcação poderá ser encontrada na legitimidade da profissão, que no sentido que aqui se atribui tem subjacente um sistema de normas certificadoras e acreditadoras.

No campo da profissionalização, o isomorfismo apresenta-se para DiMaggio e Powell, como tendo duas “fontes” possíveis. Na primeira, “a educação formal e a legitimidade têm uma base cognitiva produzida por especialistas universitários” (1999b, p.114); por sua vez, a segunda fonte tem subjacente “o crescimento e complexidade de redes profissionais que vão para além de uma só organização”

contribuindo para que se difundam “rapidamente novos modelos”. Se para o primeiro caso o papel do Estado, na sua função de educador e legislador, detém o poder para o estabelecimento das normas que regulamentam as instituições certificadoras – Universidades e Escolas Superiores de Educação no caso dos professores, no segundo caso, entramos no domínio das “associações profissionais”, que no caso de profissões como a medicina e a engenharia, encontram-se estabelecidas como “Ordem” que define e promulga as regras de conduta do profissionais, impondo-se ao próprio Estado e às instituições educativas e formadoras, na regulação da entrada e permanência na classe profissional.

Para ambos os casos a profissão aparece como produto da “instituição altamente desenvolvida” que é o sistema educativo. É a esta instituição que é atribuído o poder legítimo para concretização da “educação formal”, como corrobora John Meyer (1977) na introdução de texto em que desenvolve “The effects of education as na institution”,

“nas sociedades modernas a educação é uma instituição altamente desenvolvida. Detém uma rede de regras que criam classificações públicas de pessoas e conhecimentos. Ela define quais os conhecimentos necessários para cada individuo pertencer a determinada categoria (...). É também um elemento central no quadro ou organização da sociedade, construindo competências e ajudando a criar profissões e profissionais” (p.55).

A profissão encarada como produto de um “longo processo de escolarização” que no caso dos professores, “ normalmente equivalente a uma licenciatura”¹⁵⁷ aparece associada à dotação “de uma base cognitiva legitimada por se sustentar no saber especializado produzido pelas próprias universidades (Sá, 2004, p. 220). Por si só, esta visão de educação poderá apresentar semelhanças com o que Meyer (1977) consideram como sendo simples *alocação* de conhecimentos, regras e papéis. É o isomorfismo normativo na sua forma mais simples. Aos professores caberá a simples função de executantes, do que é definido e imposto superiormente, pelo que aparecem entendidos como que desprovidos de capacidade negocial para reclamar autonomia.

Refere-se ainda no mesmo texto de Meyer, que seguindo uma visão institucional a educação também confere capacidade para interpretar e questionar a natureza e o poder das mesmas regras e papéis, o que poderá conferir autoridade para categorizar o pessoal assim como para designar os ocupantes das referidas categorias. Será nesta aceção que a profissão se poderá completar como instituição, apresentando-se com legitimidade que lhe permita contrapor e negociar os normativos que a legitimam e se assumam com agente de institucionalização. Sá exemplifica esta situação com o caso das

¹⁵⁷ A escolarização “cria condições favoráveis ao desenvolvimento de um processo de socialização num conjunto de normas e valores que vão condicionar a forma como percebem os problemas e as soluções, contribuindo para formas partilhadas de representar a realidade” (Sá, 2004, p.220).

associações e das ordens profissionais, uma vez que além de assumirem a responsabilidade de “controlar a ‘produção dos produtores’, recorrendo a ‘filtros’ que permitem restringir o acesso”, também se assumem como “responsáveis pela produção e difusão de padrões de conduta profissional” (2004, pp. 220-221) com capacidade para fazer valer mudanças, não só ao nível da organização, mas também no campo onde se inserem, além de terem poder suficiente para negociar com as “estruturas de governança”¹⁵⁸ uma vez que se faz ouvir e valer as inovações e interpretações que emergem dos atores¹⁵⁹.

No caso dos professores “a inexistência de uma associação profissional que congregue todos os docentes, com legitimidade reconhecida para estabelecer e impor padrões de conduta ao conjunto dos seus membros, também fragiliza o processo de desenvolvimento de representações partilhadas” (Sá, 2004, p. 222)¹⁶⁰ expondo estes profissionais aos mecanismos coercivos de origem estatal.

Mesmo que proveniente da imposição estatal, nem sempre o que é imposto normativamente, resulta do agendamento político por si só, pois “muitas das posições políticas, programas e procedimentos das organizações modernas estão condicionados pela opinião pública” (Meyer & Rowan, 1977, p. 343), pelo que o próprio Estado estabelece normas que impõe às organizações, que resultam de mecanismos isomorfismo relativamente a símbolos e regras provenientes de outros domínios do campo societal.

4.1. As respostas institucionais

As organizações escolares como organizações modernas que são vêm-se “confrontadas não só com exigências consistentes, mas também com outras que são inconsistentes, conflituosas ou contraditórias” pressionando a organização ao nível do que é exigido e condicionando “o que tem de ser feito e do modo como tem de ser feito” (Brunsson, 2006, p. 16). Perante o imperativo institucional decorrente dos mecanismos isomórficos, a organização e os atores que a constituem, desenvolvem um conjunto de respostas que se pretende desvendar, pelo que interessa concentrar a nossa a atenção no

158 Ver Scott (2001, pp. 195-196).

159 Ver Scott (1994, p. 57)

160 Sá completa o raciocínio salientado ainda que a esta problemática, “acresce ainda o tradicional *individualismo* pedagógico, muito típico da actividade docente” que “coloca os professores perante uma situação ambivalente: se por um lado os protege de críticas externas, proporcionando-lhes mais segurança, por outro, esse isolamento restringe as oportunidades de desenvolvimento de representações partilhadas que constituíram um elemento de estabilidade e segurança fundamentais num contexto marcado pela incerteza da tecnologia e pela ambiguidade dos objectivos” (2004, pp. 222-223).

contributo que a investigação nos possa emprestar por forma a fundamentar, o estudo empírico que aqui se prepara.

Em contexto de reforma ou imposição de mudança, o alcance da conformidade, relativamente aos pilares normativo e regulador, poderá não ser revelador da “ação organizada” na sua totalidade. Lima refere em prefácio da versão portuguesa de texto de Brunsson que a “a reforma organizacional será ineficaz em termos de acção organizada, mas eventualmente bem-sucedida em termos de legitimação organizacional, isto é, em termos políticos e de sobrevivência organizacional” (2006, p.4). A legitimação encarada “como imperativo organizacional” embora se possa afigurar como “fonte de inercia convocada para justificar forma e práticas particulares” (Selznick, 1996, p. 274), pode não ser suficiente para contrariar o fenómeno de resistência à mudança, sendo que de acordo com Scott a “mudança nos sistemas sociais é possível, senão inevitável” (2001, p. 188). O mesmo autor refere ainda que a compreensão da mudança organizacional se torna mais clara e de fácil compreensão, “se reconhecermos que praticamente todas as estruturas sociais, particularmente no mundo moderno, contêm vários sistemas institucionais que se cruzam, se sobrepõem, competem por atenção e adeptos, restringem ou toleram ação dos seus autores” (2001, p.188). Consequentemente, é com Sá que completamos estas preposições que nos permitirão completar o aporte teórico que aqui se tenta fazer, ao referir que,

“A maior ou menor independência em relação a outras organizações, a maior ou menor incerteza da sua tecnologia, a maior ou menor clareza dos seus objectivos e a maior ou menor profissionalização dos seus membros constituem variáveis relevantes na compreensão dos processos de mudança organizacional e na identificação dos mecanismos isomórficos dos mesmos” (2004, p.226-227).

Procuramos então encontrar conteúdo teórico que permita revelar e fundamentar a ação organizacional que se produz em resposta aos processos de isomorfismo propostos por na tipologia de DiMaggio & Powell.

A intenção primária passa pela compreensão e entendimento dos papéis dos atores na realização, transformação e manutenção de instituições e campos, aspiramos ainda a construção de um quadro relacional “entre instituição e comportamento” (Hall & Taylor, 2003, p. 194) que possa prestar um contributo significativo aos processos de formação e modificação das instituições.

Para os efeitos referidos, recorreremos à “Proposta de uma tipologia de respostas institucionais às pressões/expectativas ambientais” da autoria de Sá (2004)¹⁶¹. Nesta proposta o autor discrimina quatro

161 Para Sá, “pretende-se, deste modo, reconhecer a relevância do ambiente institucional enquanto agente indutor de isomorfismo organizacional mas, simultaneamente, superar algumas das ‘versões’ mais normativas sobretudo aquelas que representam as organizações e os indivíduos como entidades que, mais ou menos passivamente, se subordinam às pressões ambientais” (2004, p.247).

categorias de respostas institucionais dos atores da organização “a partir do grau de conformidade/transgressão que representam em relação às pressões ambientais que” (Sá, 2004, p.248) condicionadas pelo conjunto de “expectativas, normas, valores e sistemas de valores [que] se encontram amplamente difundidos e consensualizados, podendo (...) funcionar como balizas invisíveis que demarcam os territórios do ‘certo e do ‘errado””(idem, p.247): *conformidade institucional; hipocrisia institucional; Infidelidade institucional; endoutrinação institucional*. Neste modelo, as “respostas às pressões institucionais” apresentam-se,

“marcadas por graus variáveis de infidelidade em relação às normas instituídas. Contudo, nesses casos, considerando os custos públicos da visibilidade dessas infidelidades, serão de esperar tentativas diversas para ocultar, disfarçar ou negar a conduta desviante. No limite, podemos mesmo ser confrontados com tentativas de deslocar as balizas de modo a redefinir as fronteiras do ‘certo’ e do ‘errado”” (Sá, 2004, p.247).

Apresentamos no esquema seguinte uma adaptação ao “Quadro V – tipologia das respostas institucionais” proposta pelo autor, e no qual é possível verificar a articulação entre a tipologia de “mecanismos isomórficos” e as “respostas institucionais” propostas¹⁶².

Nesta tipologia, para cada “mecanismos isomórfico”, embora não se pretenda “sugerir que a probabilidade de qualquer uma delas se verificar seja completamente aleatória” (Sá, 2004, p.248) é perfeitamente possível registrar a ocorrência dos quatro tipos de “resposta institucional”. Sá esclarece o modelo referindo que

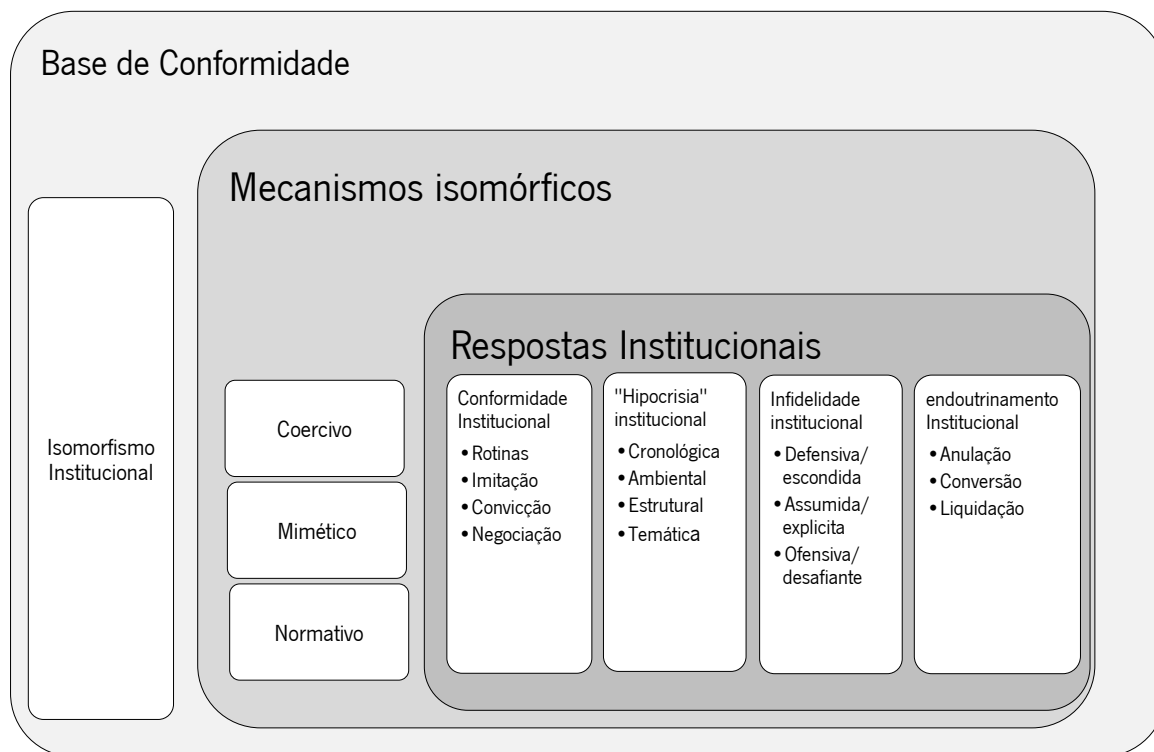
“da ‘conformidade institucional’ ao ‘endoutrinação institucional’ existe um crescendo de proactividade dos actores individuais e colectivos em relação às pressões do ambiente institucional, sendo que no último caso, o nível de transgressão se traduz já numa inversão da própria lógica institucional, ou seja, mais do que um ajustamento das organizações ou dos indivíduos ao ambiente institucional, assiste-se antes a tentativas daqueles para anular, educar ou liquidar os agentes e as agendas institucionais” (2004, p.248).

No que concerne às duas primeiras categorias desta tipologia, “apesar das diferenças” verifica-se que em ambos os casos “os actores individuais e colectivos aceitam a subordinação em relação às pressões ambientais”, pelo que a sua ação é depositária da manifestação de congruência relativamente ao pressuposto nos sistemas de valores institucionais, evitando-se a todo o custo a transgressão ou, no limite a imagem da mesma. “Contudo, o leque de respostas institucionais disponíveis não se esgota na obediência mais ou menos instrumental àquelas pressões”(Sá, 2004, p.259), o sistema institucional

¹⁶² No interior de cada ‘resposta’ admitem-se também diferentes modalidades /graus de resistência em relação às expectativas, normas e sistemas de valores presentes no ambiente institucional” (Sá, 2004, p.248) e que se configura com “tácticas” susceptíveis de serem mobilizadas no âmbito de cada resposta.

predispõe-se à possibilidade de desenvolvimento de respostas que manifestamente se materializam nos domínios da infidelidade e da subversão às normas.

Quadro nº3 – Adaptação do esquema de “Tipologia das respostas institucionais” de Sá (2004 e 2006)



A *conformidade institucional* é o tipo de resposta que se adequa aos “alinhados”¹⁶³ ou seja, aos que traduzem os seus “discursos, decisões e acções” em consonância e de forma consistente com “as regras, as normas, os valores e sistemas de crenças dominantes no ambiente institucional” pelo que se prefigura associado aos pressuposto do polar cognitivo. “A conformidade institucional compreende as respostas em que o isomorfismo institucional não é apenas cerimonial ou simbólico mas substantivo” e aparece configurado na perfeita “obediência às normas regras e valores institucionais” (p.254). Para Sá “a conformidade institucional pode ocorrer como resultado de processos miméticos em que os autores individuais, confrontados com situações de incerteza, adoptam respostas ortodoxas, ou seja, actuam de forma convencional imitando outros atores individuais e colectivos que representam como mais eficazes ou com mais prestígio” (Sá, 2004, pp.250-251).

No segundo tipo de resposta institucional, a *“Hipocrisia” institucional* resulta num “isomorfismo (...) apenas parcial e de natureza mais oportunista e instrumental” (Sá, 2004, p.259) que discorre da

¹⁶³ Ver Sá (2004, p.250).

necessidade de se ter de lidar com ambiguidades e inconsistências das normas e objetivos da organização escolar e o imperativo de apresentar resultados que se prefigurem consistentes. Ou seja, “as organizações dependem para a sua sobrevivência de uma dupla legitimidade: incorporar normas inconsistentes e produzir acção de forma eficiente, a ‘hipocrisia’, enquanto solução baseada na desarticulação entre discursos, decisões e acções, constitui um tipo de resposta que pode permitir responder simultaneamente aos dois requisitos” (Sá, 2004, p.255)¹⁶⁴. Para Brunsson “as normas inconsistentes são difíceis de gerir, difíceis de reflectir simultaneamente e, ao mesmo tempo, difíceis de combinar com a acção organizacional que está bastante dependente da consistência. Muitas organizações tentam evitar o tipo de situação que as possa expor a exigências conflituosas” (2006, pp. 30-31), procurando adotar “normas partilhadas por todos os grupos externos” na tentativa de evitar o conflito. Noutros casos, não querendo, ou não podendo evitar “as normas inconsistentes”, “tornam-se especialistas em gerar apoio, recursos e legitimidade dos ambientes, exibindo exactamente essa inconsistência” (Brunsson, 2006, p.31).

Quanto à *infidelidade* esta é entendida “como um tipo de resposta institucional em que se verificam discursos e práticas de transgressão em relação ao que, num determinado momento, constitui a ‘norma’”. As respostas deste tipo “podem variar em função do seu nível de visibilidade, frontalidade e agressividade”, pelo que o autor a subdivide em Três tipos: “defensiva/escondida; assumida/explicita; e ofensiva/desafiante.” (Sá, 2004, pp. 259 - 260).

O quarto tipo, o *Endoutrinamento Institucional* assume-se, de acordo com o autor como “uma modalidade de resposta institucional mais radical”(Sá, 2004, pp.262) na medida em que se prefigura em tentativas

“de ‘apagar’ os agentes e as agendas que veiculam ‘versões alternativas’ do instituído. Trata-se, portanto, de práticas que visam eliminar a concorrência dos scripts que não se compaginam com os interesses de certos agentes de institucionalização, conferindo assim a aparência de consensualidade à versão promovida pelos actores que naquele momento assumem o papel de “definidores oficiais da realidade” (Sá, 2004, p.262).

Este processo pode desenvolver-se em torno de três estratégias básicas e classificadas pelo autor como: *anulação, conversão e liquidação*¹⁶⁵.

164 “O discurso, as decisões e os produtos são instrumentos mutuamente independentes utilizados pela organização política para obter legitimidade e o apoio do ambiente envolvente”(Brunsson, 2006, p.49).

165

Anulação. “consiste em procurar evitar que o agente e/ou as agendas alternativas funcionem como contrapoder em relação à ordem instituída, através da sua assimilação na estrutura do instituído central” (Sá, 2004, p.262) recorrendo por exemplo ao “mecanismo da cooptação;

5. ESTRUTURANDO UM ESQUEMA DE ANÁLISE: A IMPORTÂNCIA DOS NÍVEIS DE ANÁLISE

Atendendo aos pressupostos da problemática que se projetou trabalhar, previa-se uma abordagem confinada à organização escolar e as interações dos seus atores, no entanto o recurso à teoria neo-institucional, obriga à introdução de um eixo analítico que permita considerar todo o sistema de mecanismos isomórficos responsáveis pela reprodução ou mudança organizacional. O entendimento destes *mecanismos isomórficos* só será possível se se considerar edificar sobre os *pilares das instituições* uma dimensão que permita considerar “as demandas de poderosos actores centrais, como o Estado, as profissões, ou a agentes dominantes dentro das áreas organizacionais” (DiMaggio & Powell, 1999a), pelo que terá de recorrer a enfoques desde níveis de macro análise até ao nível da microfocalização.

Mais uma vez encontramos em Scott uma síntese teórica em que se consideram os vários níveis em que o enfoque institucional permite, e que decidimos seguir para completar o objetivo do presente capítulo. O referido autor propõe uma tipologia (2001, p.83), em que se consideram seis níveis de análise distintos, mas interligados¹⁶⁶: *sistema mundial, nível societal, campo organizacional, população organizacional, organização e o subsistema organizacional*.

A pertinência desta dimensão é confirmada por Meyer, quando dá a saber que partir de uma série de estudos se verificou “grande disjunção entre políticas e a prática e entre os diferentes componentes estruturais” (1994, p. 32). Embora o modelo aparente considerar a escola como objeto exterior que apenas interage com o ambiente, optamos por seguir Meyer quando considera a assume, mergulhada num ambiente onde se estabelecem interpenetrações de todo o sistema de *valores, padrões e normas* prevalentes. A estratificação que o modelo inspira, permite-nos no entanto asseverar uma utilidade analítica, principalmente no que concerne à delimitação do nível ambiental que pretendamos privilegiar.

Utilizaremos o esquema proposto por Scott, na medida em que partindo da configuração em camadas ou níveis de análise, se permite localizar o nível ambiental, que pode ir da rede imediatamente localizada em torno de dada organização, ou situação organizacional até ao nível da sociedade mundial (cf. Meyer, 1994, p. 40), onde determinado mecanismo de racionalização inerente à construção das instituições se origina.

Os estudos baseados no nível do sistema mundial partem do pressuposto que muitas características do Estado-nação contemporâneo derivam de modelos construídos e propagados

. *Conversão*: pode ser traduzida na tentativa de (re)educação dos “os elementos cooptados nos valores e normas e sistema de crenças da estrutura cooptante” (Sá, 2004, p.263).

. *Liquidação*: objetiva-se na intenção de “exercer um controlo sobre as fontes, os agentes e as agendas veiculadoras de pressões e expectativas institucionais, impedindo que a transgressão adquira visibilidade pública”(Sá, 2004, p.264)

166 Também Sá (2004, p.215) desenvolve um estudo a partir desta tipologia de Scott.

globalmente por processos sociais e culturais (cf. Meyer, Boli, Thomas & Ramirez, 1997, pp. 144-145) em que se contempla a hipótese de um modelo mundial de institucionalização como forma de “explicar muitas características intrigantes das sociedades contemporâneas nacionais, tais como isomorfismo estrutural”. Inerente às “enormes diferenças em termos de recursos, tradições e rituais” dos diferentes Estados, este isomorfismo obriga à flexibilização e reestruturação organizacional que permitirá servir propósitos que são em grande parte de origens exógenas.

Baseados num sistema de valores culturais mundialmente difundidos, princípios ideológicos ou mesmo por valores de ordem económica, as estruturas supra-organizacionais, como parte integrantes deste sistema cultural global, “World-cultural principais”, configuram-se como portadores da autoridade necessária para induzir isomorfismo aos Estados-nação ao nível cultural, estrutural e por inerência aos subníveis organizacionais e no cidadão comum. Não obstante a existência destes mecanismos, chegando mesmo à imposição de referenciais, metas e objetivos, como são exemplo a publicação e difusão dos resultados de estudos, ao nível internacional como o PISA, os autores do artigo¹⁶⁷ ressaltam que é preciso ter em conta os mecanismos de resistência ao isomorfismo pois embora haja sempre probabilidade de haver este tipo de conflito ao nível do Estado, é ao nível do cidadão que as “prescrições supra-nacionais” encontram maior resistência.

Imediatamente abaixo, encontramos o *nível societal*, que aparece coincidente com o sistema de “modelos” e menus que instituem uma determinada sociedade, que podendo corresponder ao Estado-nação, foca particularmente aqueles que têm consequências sobre as organizações como é o caso dos efeitos das reformas sobre o campo seguinte, o “campo organizacional”.

Do estudo de que constam os primeiros capítulos, somos levados a concordar com Scott, quando ao reportar-se à análise organizacional, refere que para o estudo das organizações “the most significance to institutional theory, is that of the organizational field” (2001, p.83) pelo que é a partir deste nível¹⁶⁸ embora considerando as interações pelos níveis mais abrangentes, iremos privilegiar no estudo empírico. Pretende-se assim obter entendimento empírico sobre a relevância dos *efeitos de campo*¹⁶⁹ sobre a organização e os seus atores individuais, num contexto em que se intenta a mudança, não só ao nível da

¹⁶⁷ Meyer, Boli, Thomas, & Ramirez(1997).

¹⁶⁸ Para DiMaggio & Powell (1999b, p. 106) A existência e delimitação de um campo obedece a um processo de definição institucional, ou “estruturação”, que passa por quatro etapas: (a) “Um aumento do grau de interação entre as organizações dentro do campo”; (b) “surgimento de estruturas interorganizacionais de domínio e de padrões de coalizão definidos”; (c) “um incremento na carga de informação a tratar pelas organizações que participam num campo”; (d) “Desenvolvimento de uma consciencia comum”

¹⁶⁹ DiMaggio e Powell(1999b).

estrutura formal, da organização propriamente dita, mas sobretudo ao nível dos sistemas simbólicos e de valores que envolvem todo o campo organizacional relativos ao sistema educacional.

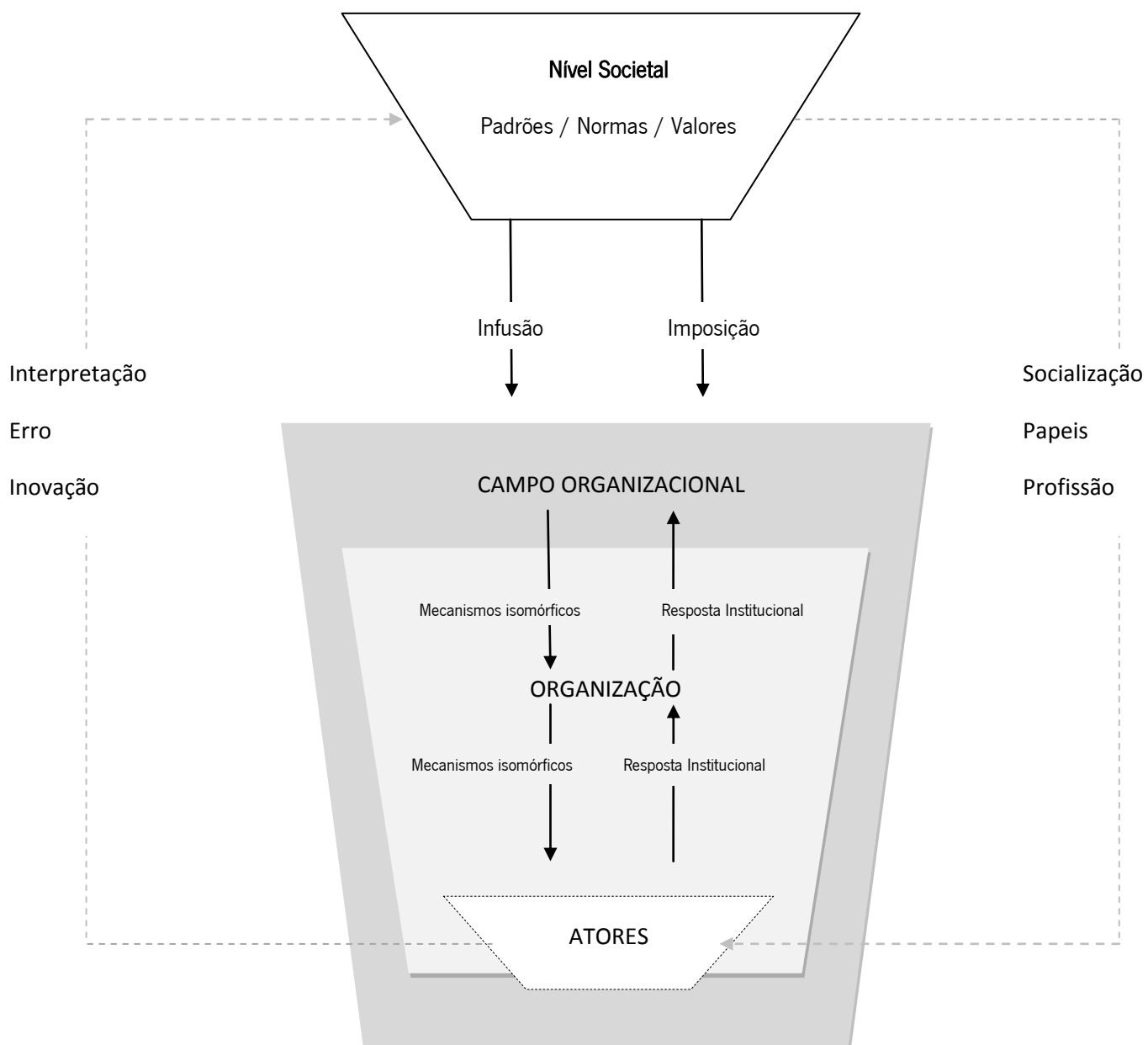
Relativamente às esquematizações de Scott, introduzimos uma reinterpretação nossa, que teve por base a tipologia de “respostas institucionais” de Sá e aos “mecanismos isomórfico” de DiMaggio e Powell. Assumindo o risco, pretendemos, sem no entanto por em questão o trabalho dos autores referenciados, mas antes reconhecer o devido valor e pertinência para a investigação em ciências da educação¹⁷⁰. Na adaptação que ensaiamos, o ator¹⁷¹ organizacional, aparece encarado marcadamente como sujeito na medida em que também apresenta capacidade de resistir, reinterpretar e/ou ignorar¹⁷² os mecanismos de pressão, produzindo e introduzindo inovação nas lógicas que regem o quadro institucional. No entanto, este efeito, também se faz sentir, ao nível das suas “respostas”, aos mecanismos de isomorfismo que se fazem sentir a partir do nível que lhe é superior.

170 A adaptação introduzida utilizou também uma versão adaptada por Burch (2007).

171 Consideramos, e daí a delimitação do contorno em tracejado, ator numa aceção senso lato, como indivíduo ou como organização.

172 Ver Burch (2007, p.91)

Quadro nº4 - Proposta de análise segundo a perspectiva neo-institucional - Adaptado de Scott (2001)



2ª PARTE
O ESTUDO EMPÍRICO

CAPÍTULO IV
RESULTADOS ESCOLARES: DO DISCURSO DO DIRETOR À PRÁTICA
ORGANIZACIONAL

1. ESTRUTURANDO O TRABALHO EMPÍRICO: BREVES CONSIDERAÇÕES TÉCNICAS E METODOLÓGICAS

A investigação empírica que nos propusemos realizar envolve um processo de mobilização de teorias e conceitos que se afiguraram como pertinentes na construção da problemática¹⁷³. A construção da parte que se inicia recorreu à constante cooperação entre teoria e método, pois só assim se permitiu,

“realizar o objetivo da pesquisa, seja ele descrever, explicar, descobrir, compreender, prever determinado fenômeno. A teoria pode gerar e dar forma ao método e o contrário também é verdadeiro. Ambos se nutrem. Se o resultado que uma investigação alcança confirma a teoria existente, o estudo pouco acrescenta a compreensão já dominante de um fenômeno, embora isso também tenha o seu valor. Se o resultado redimensiona ou refuta a teoria, altera, significativamente, tal compreensão. E o método utilizado tem grande importância nesse processo” (Vergara, 2004, p. 9).

É durante a análise, compreensão e interpretação dos dados obtidos empiricamente que se verifica a necessidade de ajustamentos e mesmo de aprofundamento teórico para permitir um melhor entendimento das dimensões organizacionais em estudo. Na prática, esta segunda parte construiu-se em torno de um “vai e vem” entre teoria, metodologia e dados empíricos.

Desde o estudo prévio optamos por procurar uma metodologia que nos permitisse pôr a descoberto os sentidos e as lógicas que norteiam a ação organizacional. O recurso a metodologia de cariz puramente quantitativo prefigurava-se como caminho em nós enraizado. Encontramos em texto de Boaventura de Sousa Santos o sinal que se revelou como fundamental para a reflexão que permitiu a transfiguração da percepção que tínhamos da investigação.

“A ciência social será sempre uma ciência subjectiva e não objectiva como as ciências naturais; tem de compreender os fenómenos sociais a partir das atitudes mentais e do sentido que os agentes conferem às suas acções, para o que é necessário utilizar métodos de investigação e mesmo critérios epistemológicos diferentes dos correntes nas ciências naturais, métodos qualitativos em vez de quantitativos, com vista à obtenção de um conhecimento intersubjetivo, descritivo e compreensivo, em vez de um conhecimento objectivo, explicativo e nomotético” (Santos, 2003, p. 22).

Desde a desinquietação inicial foi-se construindo uma postura investigativa, de cariz “antipositivista”, conformada no confronto entre metodologias de cariz indutiva por um lado, e de cariz

¹⁷³ Raymond Quivy & Luc Van Campenhoutt referem-se à construção da problemática como uma “etapa” onde se procede a uma inventariação e seleção das questões que se pretende elucidar e que vão funcionar como elementos estruturantes de todo o trabalho. Para estes autores “na prática, construir a sua problemática equivale a formular os principais pontos de referência teóricos da sua investigação: a pergunta que estrutura finalmente o trabalho, os conceitos fundamentais e as ideias que inspirarão a análise” (2008, p. 90).

dedutivo por outro¹⁷⁴. Assim procuramos construir o estudo empírico numa atitude crítica e reflexiva que nos foi permitindo tomar consciência das potencialidades e limitações das opções metodológicas e técnicas que se foram fazendo¹⁷⁵.

1.1. Opção metodológica da parte empírica

Atendendo à natureza do estudo em questão e à postura adotada, norteamos a nossa atenção para uma abordagem de tipo qualitativo, no sentido estrito de compreender, interpretar e refletir. O que se pretendia era “compreender o comportamento e experiência humanos”, consubstanciando-se a procura dos processos de construção dos significados que norteiam sua ação¹⁷⁶. Todavia o investigador como ser cognoscente da realidade social que investiga, deve possuir a “capacidade de olhar as suas próprias perspectivas das perspectivas de outros, bem como a capacidade de autocrítica acerca da sua autoridade como interprete e autor”. Assumimos para este estudo que o comprometimento direto com o “ambiente” ou “campo”¹⁷⁷ em estudo requeria o acautelamento de balizas entre as representações axiológicas que regem o autor, como ator social e organizacional, e o papel que terá de desempenhar como investigador. Procurou-se nos conteúdos científicos a objetividade que o trabalho requeria, pelo que todo o processo investigativo se desenvolveu com recurso constante aos já referidos “processos constantes de indução, dedução e abdução” (Vergara, 2004, p. 185).

Para Robert Bogdan e Sari Biklen (1994) o estudo qualitativo apresenta algumas características que importa recolher e tomar como considerandos norteadores nossa investigação: para os autores a investigação qualitativa é descritiva, patenteando “o modo como as expectativas se traduzem nas

174 Qualquer modelo comporta inevitavelmente elementos de estruturação dedutiva, mas também indutiva (...). Em muitas investigações observa-se o jogo fecundo entre um e outro, que assegura ao mesmo tempo o recuo de uma construção e a pertinência dessa construção relativamente ao objecto” (Quivy & Campenhoudt, 2008, p. 144).

175 “Sendo certo que cada método só esclarece o que lhe convém e quando esclarece fá-lo sem surpresas de maior, a inovação científica consiste em inventar contexto persuasivos que conduzam à aplicação dos métodos fora do seu habitat natural.(...) ciência pós-moderna não segue um estilo unidimensional, facilmente identificável; o seu estilo é uma configuração de estilos construída segundo o critério e a imaginação pessoal do cientista” (Santos, 2003, p. 49).

176 “o objecto de análise é formulado em termos de “acção” (...). face ao objecto da acção-significado (...), o investigador postula uma variabilidade das relações entre as formas de comportamento e os significados que os actores lhes atribuem através das suas interações sociais. Em suma, comportamentos idênticos de um ponto de vista físico podem corresponder a significados diferentes e mutantes de uma perspectiva social, como é o caso dos comportamentos que manifestam a identidade social, o papel ou o estatuto dos actores numa classe ou numa escola” (Lessard-Hérbert, Goyette, & Boutin, 1990, p. 39)

177 Segundo Bogdan e Biklen, “Na investigação qualitativa a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal (...). (...) mesmo quando se utiliza o equipamento, os dados são recolhidos em situação e complementados pela informação que se obtém através do contacto directo” (1994, p. 48).

actividades, procedimentos e interações diários” (p.49), o que se encontra em dados que de forma preferencial são “recolhidos (...) em forma de palavras ou imagens e não de números” (p.48); “Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados” (p. 49); O processo investigativo centra-se na busca do “significado que as pessoas atribuem às suas experiências” pelo que o conhecimento e a compreensão das “definições e o processo que está subjacente à construção destas” (p. 55) assume-se como condições fundamentais para a interpretação dos comportamentos sociais. Para os autores estes são “elementos essenciais e constitutivos, não acidentais ou secundários”.

1.2. Técnicas de recolha de dados – a entrevista

Na medida em que o que se reclamava “compreender a experiência [dos](...) autores bem como do significado que atribuem à sua experiência” (Seideman, 1991, p.3), a entrevista pareceu-nos a opção de técnica de recolha de dados. As potencialidades desta técnica aparecem destacadas nas palavras de Bruce Tuckman quando a considera como

“um dos processos mais directos para encontrar informação sobre um determinado fenómeno, consiste em formular questões às pessoas que, de algum modo, nele estão envolvidas. As respostas de cada uma das pessoas vão reflectir as suas percepções e interesses. Dado que pessoas diferentes têm também diferentes perspectivas, pode emergir assim um quadro razoavelmente representativo da ocorrência ou ausência do fenómeno e, desse modo, propiciar-nos uma base para a sua interpretação” (Tuckman, 1994, p. 517).

O exposto confirma-se com recurso a Seideman que considera a entrevista como “modo poderoso de obter um visão introspectiva dos assuntos educacionais através do entendimento da experiência individual” (1991, p. 7), que no presente trabalho são os diretores das escolas e de agrupamentos de escolas.

O tipo de entrevista que realizamos aparece definida na literatura como *entrevista semi-estruturada*, que apesar de igualmente se caracterizar por ser um tipo de entrevista “orientada para a resposta” em que o entrevistador pretende “manter o controlo no decurso de todo do processo (...) distingue-se da entrevista estruturada no sentido em que esta, visando igualmente a recolha de informações, não considera de modo absoluto a ordem de aparição das informações no desenvolvimento do processo” (Lessard-Hérbert, Goyette & Boutin, 1990, p. 162). A vantagem deste instrumento de recolha de dados depende da capacidade de aplicação, ou “adaptabilidade” do investigador ao entrevistado, entendida por Bell como a habilidade para “explorar determinadas ideias, testar respostas, investigar motivos e

sentimentos” (1997, p. 118), pois permite ao entrevistado margens de liberdade nas respostas produzidas, possibilitando-lhe expor pontos de vista e percepções sobre as situações que lhe são apresentadas.

A grande dificuldade de aplicação deste instrumento está relacionada com a capacidade do entrevistador colocar e reformular questões (recorrendo ao guião orientador da entrevista) de forma oportuna, e impedindo desta forma que a dinâmica e os objetivos da referida entrevista fiquem comprometidos. A preparação que decorreu da leitura de textos especializados permitiu a formação que, sendo de utilidade e validade inquestionável, contribuiu para a consciencialização de que só com a experiência de campo se poderá adquirir a consolidação fundamental para que o investigador se possa tornar num bom entrevistador.

A preparação da entrevista decorreu em sincronia com a construção do capítulo III, tendo-se construído uma primeira proposta de guião o qual, decorrente do arcabouço teórico que se foi desenvolvendo, sofreu alterações que se revelaram fundamentais para a sua exequibilidade. Contou-se ainda com a colaboração de colegas, que fruto da experiência no desempenho de cargos relacionados com a administração escolar foram prestando sugestões pertinentes (cf. Lessard-Hérbert, Goyette & Boutin, 1990, p. 69) que em muito contribuíram para o tornar num instrumento de recolha dotado da *validade*¹⁷⁸ e *fiabilidade*¹⁷⁹ pretendida. Para Bell estas duas dimensões aparecem relacionadas, não obstante a condição de dependência da primeira face à segunda. Da experiência que se adquiriu quer no processo de construção do instrumento quer posteriormente na fase de aplicação, verificaram-se algumas ambiguidades no que aos pressupostos relacionados com a *fiabilidade* dizem respeito. Sob o risco de se tornar um instrumento pouco viável, procurou-se contornar este problema desenvolvendo a “adaptabilidade” do entrevistador através da realização de duas entrevistas preparatórias, ou simuladas, efetuadas a elementos de gestão de escolas, que não estando diretamente envolvidos da amostra, atenciosamente se dispuseram, e de cujas ilações se construiu a versão final do guião.

O guião final apresenta um conjunto de oito questões estruturantes (ver anexo), nas quais se incluíram alíneas e subalíneas que constituíram estratégia que permitisse conferir orientação para o investigador contornar as limitações à “adaptabilidade” que a inexperiência de investigador lhe confere. Do guião constava ainda uma questão inicial, que aparentemente desligada do objetivo da entrevista nos

178 A validade “diz-nos se um método mede ou descreve o que supostamente deve medir” (Bell, 1997).

179 Para Judith Bell “A fiabilidade de um teste ou outro processo de recolha de dados consiste na sua capacidade de fornecer resultados semelhantes sob condições constantes em qualquer ocasião (...). Uma questão factual susceptível de provocar um tipo de resposta num determinado momento e uma resposta diferente num outro.”

pareceu pertinente para criar alguma empatia com o entrevistado, tentando-se desta forma ultrapassar inibições e constrangimentos que sendo naturais poderão condicionar a riqueza dos dados a obter.

1.3. Caracterização da amostra

Encontrar no contexto empírico fontes que se apresentassem adequadas e possibilitassem constituir informação útil e significativa, nas suas “nuances, profundidade e complexidade” (Mason, 2002, p.121), colocou-nos, desde a projeção do trabalho, perante os seguintes dilemas: que trabalho quero fazer com a minha amostra? Qual o universo ou população que mais interessa para este trabalho? Qual a natureza do meu interesse nesse universo ou população?

A decisão sobre a amostra resultou das ilações que se foram retirando desde os estudos prévios e que nos colocaram perante o dilema de fazer um “estudo de caso”, ideia peregrina do projeto, ou um estudo baseado numa amostra que permitissem desocultar as racionalidade, valores e crenças que orientam o principal responsável pela dinâmica organizacional das escolas secundárias e dos agrupamentos de escolas. Da combinação entre as considerações teóricas e as primeiras perceções empíricas, resultantes da própria experiência pessoal mas também das conclusões de trabalhos recentes, tomou-se como desafio a opção pela segunda.

Em trabalho recente é referido que é da “ação do Diretor enquanto depositário de novas delegações” que recai a responsabilidade em alcançar “melhores resultados na sua escola” (Leal, 2012, p.80). Moderado pelos pressupostos das perspetivas teóricas do neo-institucionalismo, a problemática, configurada nas questões e objetivos inerentes, o diretor configurado como “ultimo elemento da escala hierárquica administrativa, com posição na própria escola, e por isso percecionado como variável organizacional central no eficaz funcionamento da mesma” (Leal, 2012, p. 152) anuncia-se, ao nosso entendimento, como *testemunha privilegiada*¹⁸⁰ cujo entendimento se afigurou de relevância suficiente para a opção tomada.

¹⁸⁰ Quivy & Campenhoudt apresentam uma categorização dos “interlocutores válidos” para um entrevista dos quais destacamos a categoria das *testemunhas privilegiadas*. Para os autores “tratam-se de pessoas que pela sua posição, acção ou responsabilidades, têm um bom conhecimento do problema” (2008, p. 71).

Quadro nº 5 - Caracterização do perfil de cada entrevistado

Entrevista	Perfil do entrevistado				
	Sexo	Cargo desempenhado	Habilitações Formação	Experiência no desempenho de cargos de administração educacional	Contexto geográfico do Estabelecimento de ensino
ES01	Feminino	Diretora	Pós graduação em Administração educacional	9 anos de experiência	Capital de distrito
ES02	Feminino	Subdiretora	Licenciatura	13 anos de experiência	Vila, sede de concelho
Ag01	Feminino	Diretora	Pós graduação em Administração educacional	13 anos de experiência	Ambiente Rural
Ag02	Masculino	Diretor	Pós graduação e Administração educacional	10 anos de experiência	Agrupamento em zona limítrofe de sede de capital de distrito
Ag03	Masculino	Diretor	Pós graduação e Administração educacional	“Mais de 20 anos de experiência”	Agrupamento com sede em vila, sede de concelho
Ag04	Feminino	Diretor	Mestre em Administração Educacional	20 anos de experiência	Agrupamento situado em capital de distrito
Ag05	Masculino	Diretor	Pós graduação e Administração educacional	23 anos de experiência	Agrupamento com sede em Vila
Ag06	Masculino	Diretor	Licenciatura	15 anos de experiência	Ambiente rural

Para a realização das entrevistas foi estabelecido um *contacto preliminar*¹⁸¹ com o sujeito a entrevistar, ao que foi entregue *documento explicativo*¹⁸² onde se expõem os objetivos da entrevista e se formaliza a necessária autorização.

¹⁸¹ Para Lessard-Hébert, Goyette, & Boutin, “o investigador deve estabelecer um *contacto preliminar* com o sujeito a entrevistar para verificar se, por um lado, ele é realmente um informador-chave em relação às questões da investigação e se, por outro lado, se encontra disposto a prestar ao investigador as informações que para ele são pertinentes. Tudo isto assumido que lhe foram explicados os objectivos da investigação, o tipo e o número de entrevistas, o papel que ele desempenhará e o tempo de que deverá dispor. Por último o investigador deverá assegurar ao potencial entrevistado a confidencialidade do protocolo e, em seguida, marcar um encontro” (1990, pp. 164-165).

¹⁸² Ver Anexo

Dos contactos efetuados, foi-nos permitido realizar oito entrevistas, num total de cerca de nove horas de gravação que, posteriormente, foram cuidadas e integralmente¹⁸³ transcritas¹⁸⁴. Neste processo de transcrição, teve que necessariamente ser acutelado o anonimato de pessoas e locais, pelo que as entrevistas foram identificadas com as siglas Ag0n e ES0n para os casos de Agrupamento de Escolas e de Escolas Secundárias respetivamente. À exceção da entrevista ES02, gentilmente concedida pela Subdiretora, todas as entrevistas foram feitas aos diretores e diretoras das respetivas organizações.

Ultrapassada a dificuldade que constitui a disponibilidade das pessoas, procurou-se que a mostra apresentasse a maior diversidade possível no que se refere ao contexto geográfico e socioeconómico. Desta forma, temos duas entrevistas efetuadas em grande centro urbano, a uma Escola Secundária e a um Agrupamento de Escolas respetivamente. Fizemos também uma entrevista ao diretor de uma escola situada na área limítrofe do referido centro urbano. Temos duas entrevistas efetuadas em Agrupamentos cuja escola-sede se situa em vilas. As restantes entrevistas foram efetuadas em Agrupamentos situados em zona rural. As entrevistas foram feitas a quatro entrevistados do sexo masculino e quatro do sexo feminino.

1.4. Técnica de análise e interpretação de dados

Partindo do esquema de análise explanado no capítulo anterior deste trabalho, preparou-se a análise do conteúdo empírico, começando por se fazer uma aproximação aos pressupostos da “análise de conteúdo” configurada por Laurence Bardin. Intentou-se construir um esquema de análise que permitisse de forma clara a compreensão e interpretação do conteúdo do discurso dos entrevistados, não só na sua forma como principalmente na sua significação.

Para Bardin este tipo de análise “pretende tomar em consideração a totalidade de um ‘texto’, passando-o pelo crivo da classificação e do recenseamento, segundo a frequência de presença (ou de ausência) de itens de sentido” (2009, p. 39) que configurados em desordem real no documento analisado, importa organizar em “segmentos”¹⁸⁵ ou “categorias”¹⁸⁶ que possibilitem uma análise coerente e devidamente significativa, condição essencial à interpretação.

183 Ver exemplo em anexo.

184 Bardin confirma que “entrevistas semidirectivas (também chamadas com plano, com guia, com grelha, focalizadas, semi-estruturadas), (...) devem ser registadas e integralmente transcritas (incluindo hesitações, risos, silêncios, bem como estímulos do entrevistador)” (2009, p. 89).

185 “Muitas análises de dados qualitativos começam com a identificação de temas e padrões chave. A segmentação e codificação dos dados é frequentemente tomada como parte garantida (taken-for-granted) dos processos que envolvem a

Prosseguido com Bardin, cedo nos apercebemos que a análise de conteúdo a entrevistas se apresentou muito delicada e limitada caso avançássemos para uma

“análise de conteúdo clássica, com grelha de análise categorial, privilegiando a repetição de frequência temas, com todas as entrevistas juntas. A técnica já deu provas e permite percorrer ao nível manifesto todas as entrevistas. Mas, no fim, esta redução deixará na sombra parte da riqueza de informação específica deste tipo de informação. O resultado final será um abstração incapaz de transmitir o essencial das significações produzidas pelas pessoas, deixando escapar o latente, o original, o estrutural, o contextual” (2009, p.91)

Fruto do primeiro contacto que fomos tendo com o material na fase de transcrição, verificou-se que sob a aparente desordem discursiva dos entrevistados ocorria a repetição de temáticas que urgia organizar.

Procedeu-se então a uma “pré-análise”¹⁸⁷ que se iniciou pela exploração transversal das entrevistas, questão a questão, dando origem ao preenchimento de uma tabela na qual se registaram fragmentos de cada uma. Fundamentada nos conceitos teóricos previamente revistos os referidos fragmentos deixavam antever pertinência para funcionar como “unidades de sentido”, que permitissem desde logo estabelecer uma categorização prévia. Desta forma prosseguiu-se a “exploração” do material empírico que começou por uma redefinição da tabela inicial. Procedeu ao desmonte da estrutura inicial da entrevista e organizaram-se os dados de acordo com o conceitos e dimensões teóricas. A referência inicial para esta segunda tabela de análise e exploração do material¹⁸⁸, e que constituiu a primeira coluna da referida tabela, foram os níveis de análise do esquema teórico, que fruto do trabalho interpretativo¹⁸⁹ decorrente nos conduziu à organização da secção que segue em três categorias de análise se esquematiza do quadro que se segue:

- i. O(s) significado(s) organizacionais dos resultados escolares
- ii. Constrangimentos organizacionais e a melhoria dos resultados escolares
- iii. Resultados escolares e prática organizacional

abordagem qualitativa. Todos os investigadores necessitam de ser capazes de organizar, gerir, e recuperar os *bits* (bocados) mais significativos dos nossos dados” (Coffey & Atkinson, 1996, p. 26)

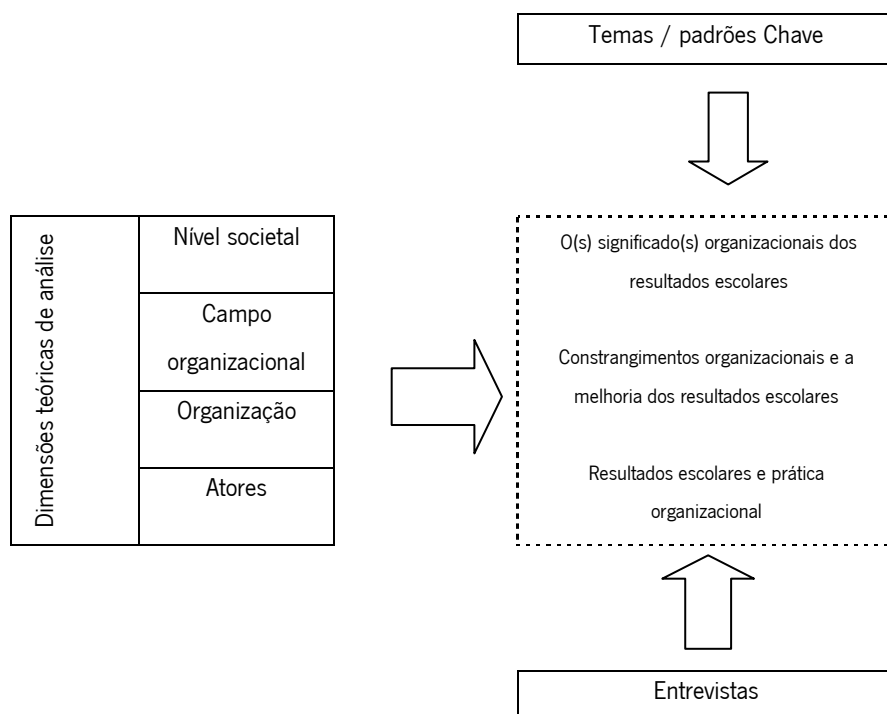
186 Bardin considera “categorias” como “espécie de gavetas ou rubricas significativas que permitem a classificação dos elementos de significação constitutivos da mensagem” (2009, p.39), pelo que a análise decorrente se apresenta como um “método taxonómico bem concebido para satisfazer os colecionadores preocupados em introduzir uma ordem, segundo critérios, na desordem aparente” (idem).

187 Para Bardin “as diferentes fases da análise de conteúdo, (...) organizam-se em torno de três pólos cronológicos: A pré análise; A exploração do material; O tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação

188 Ver em anexo

189 Seguindo Vergara, “da interpretação teórica da interpretação empírica” passamos a uma “interpretação crítica” (2004, p.187).

Quadro nº 6 – Esquematização do processo de análise e interpretação dos dados empíricos



2. ANÁLISE E INTERPRETAÇÕES DE DADOS

A sincronia entre a realização das entrevistas e a altura do ano apresentou-se desde logo como fator condicionador à recolha, uma vez que aos entrevistados, mergulhados que estão na realidade que os ocupa, resulta bastante difícil desligar-se do contexto que um final de ano letivo aporta aos seus pensamentos. Sendo este os atores em quem recai a responsabilidade da decisão inerente à organização de uma escola, as incertezas quanto aos resultados dos exames, cuja época se aproximava, e a preparação do ano seguinte, que se anunciava desde logo mais uma vez pejado de mudanças, desde logo a abstração esperada para a entrevista revelava-se condicionada.

Iniciado o processo de análise da informação desde logo nos apercebemos de tendências evidenciadas na regularidade que se manifesta de forma transversal quase na totalidade das entrevistas. É desta ordem que se permite o desvelamento dos *sentidos*, que pela sua dissonância constituem igualmente conteúdo empírico de relevância significativa.

2.1. O(s) significado(s) organizacionais dos resultados escolares

Nas declarações dos diretores, os resultados escolares aparecem referenciados em primeira linha como um valor que sendo importado supra organizacionalmente se infunde na organização, aparecendo conotados como padrão e referencial. Exemplo desta situação são as referências constantes ao “Programa Educação 2015”¹⁹⁰:

“A escola como todas as escolas, foram obrigadas a estabelecer metas, dentro do programa 20/15. Não sei se é assim que se chama já. Mas, e portanto tem essas metas estabelecidas. De qualquer modo essas metas estavam estabelecidas para uma determinada conjuntura, agora estamos numa conjuntura completamente diferente, pelo menos em termos do que são as orientações da tutela” (entrevista Ag03)

Ainda que em clima de dúvida e incerteza quanto à obrigatoriedade do projeto, fruto das alterações que se anunciam pela agenda política que presentemente tutela o governo, este projeto aparece patente nas declarações e esquemas racionais dos entrevistados. Exemplo desta situação é visível nas declarações do entrevistado do Agrupamento Ag05: “que já não sei se estamos obrigados ou não a

¹⁹⁰ O “Programa Educação 2015” apresentado em consequência “compromissos assumidos por Portugal junto da União Europeia (2020)- Quadro Estratégico EF2020 da EU, e da Organização de Estados Ibero-Americanos (2021) foi apresentado como “objectivo de referência da política educativa do XVIII Governo constitucional” em que se impunha a definição de metas nacionais e concelhias, tendo como referentes “três indicadores de qualidade educativa” dos quais se destaca: “Resultados de cada agrupamento e de cada escola, em cada ano lectivo”.

cingir-mo-nos a ele, nós continuamos a tê-lo como nossa orientação, das metas 2015”¹⁹¹. As metas estabelecidas, começando por se apresentar como “obrigação social” que se impunha à governação da escola, transfiguram-se nesta fase de incerteza, em *mito institucional* estruturado nos esquemas cognitivos da direção da organização.

Questionados sobre os resultados escolares da sua organização, os diretores começam por fazer referência aos resultados dos exames, o que por si só denota o peso simbólico que esse tipo de avaliação aferida detém na conformação desta dimensão organizacional.

“Portanto por isso é que eu sublinho que estamos a falar em termos de resultados de exames nacionais, não estamos a falar de outro tipo de resultados. De qualquer forma em termos de resultados escolares, eu vejo resultados escolares não só em termos de avaliação final dos alunos (...). Quando nós estamos a falar em resultados, estamos só a falar neste caso em avaliação externa, exames do 9º ano...” (entrevista Ag01).

A incapacidade de fazer uma abordagem aos resultados sem a consequente vinculação à “avaliação externa” surge igualmente acompanhada da desse outro *mecanismo institucional*, que se foi consolidando nos esquemas cognitivos das organizações educativas, os *rankings*¹⁹². Ao abordar os resultados académicos, merece-se igualmente por parte dos entrevistados, uma referência ao “Programa de Avaliação Externa das Escolas”, que no caso citado, servia de indicador credível para legitimar o trabalho desenvolvido e configurado na obtenção de “Bom” no domínio dos resultados académicos:

“(...) estamos a falar dos exames nacionais do 9º ano, a partir de agora, talvez do 6º ano, podemos falar também do 6º, provas de aferição, mas relativamente aos exames nacionais, desde esse primeiro ano até agora, nós em 2010 tivemos ‘Bom’ nos resultados no domínio dos resultados em termos da Avaliação Externa da Inspeção Geral de Educação, mas no ano seguinte, ficamos em segundo lugar do ranking, e eles passaram a ser comparáveis aos resultados internos e este ano último, ficamos no primeiro lugar dos resultados, temos vindo a melhorar os resultados dos exames nacionais...” (entrevista Ag01).

191 “Porque havia efetivamente no tempo da senhora ministra Lurdes Rodrigues umas metas para 2015 que com esta nova política (.), para já ninguém nunca mais falou nas metas, e depois (.), nós na altura estabelecemos metas para 2015, e tínhamos isso tudo bem esquematizado, precisamos de fazer isto e aquilo, para que em 2015 atinjam esses objetivos, que era uma melhoria de não sei quantos por cento e não sei que mais. Ora bem, com a mudança de política da educação, eu creio que estas metas já foram todas ao ar. Isso não há (.), aqui não há mais metas, e mais ainda, também não era possível cumpri-las com (.), até que pra já foram introduzidos dados novos, passa a haver exames no 6º ano, que não existia, ..., um dia deste passa a haver também no 4º e depois (.) o gau de exigência também, parece-me a mim, que vai ser maior. Portanto uma coisa é cumprir metas com determinado programa e outra coisa é cumprir as mesmas metas que já não tem nada a ver com aquilo. Para mim isso foi tudo esquematizado, tínhamos isso tudo preparado mas neste momento vamos ter que repensar tudo. As metas 2015, na minha opinião, já morreram” (entrevista Ag06).

192 “não gosto de falar em rankings, mas é sempre um ponto (.) que não se consegue contornar. Também relativamente ao Concelho e (.), é o único, a única medida que temos, não é?” (entrevista Ag06)

A acreditação do valor que os resultados da escola conferem, merece atenção não só pela preocupação em confrontar com os referenciais de nível nacional mas, e acima de tudo, com o sentido que esses indicadores podem representar quando confinados à área geográfica em que a escola se insere. Exemplificativos deste dado são os discursos do entrevistado Ag06 ao referir que “há três anos estávamos situados, no Concelho em 3º lugar”, ou da entrevistada ES01 que arrematando a descrição dos bons resultados apresentados pela sua escola faz questão de mencionar que” em termos de contexto de escolas, contexto da região, nós, e considerando os rankings com todos os seus defeitos, que também têm, situam-nos, estes rankings, situam-nos num patamar à frente de todas as escolas cá de (...) [identificação da localidade] e não só, mesmo a nível de distrito” (entrevista ES01).

Está bem patente no manifesto que constituem estas entrevistas que quando se faz referência aos resultados escolares que “o que está em causa é a defesa da instituição”¹⁹³. Procura-se quer nas suas “práticas” quer nas suas declarações, a “legitimidade junto de diferentes instâncias, sejam elas as estruturas supra-organizacionais, os alunos e pais/encarregados de educação (...) os meios de comunicação social” (Martins, 2009, p.194) ou “área de interdependência” da escola.

Em alguns casos o facto de se registarem bons resultados é apresentado como indicador suficiente da “qualidade do serviço educativo” que a escola presta¹⁹⁴. Por sua vez noutros casos “sobretudo nas escolas que se encontram numa má posição” (Martins, 2009, p. 164), desvela-se a necessidade de apresentar justificação para os resultados, fundamentada nos casos entrevistados com base no contexto onde a escola está inserida¹⁹⁵. A sustentar estes dados, já no trabalho de Maria Benedita Melo se atesta que

“a maioria dos motivos indicados pelos docentes para justificarem os resultados da sua escola assentam na origem socioeconómica e cultural da população escolar; na fraca preparação académica dos alunos, na sua falta de motivação e decrescente qualidade, no número de estudantes externos que se propõem a exame; na dimensão das turmas e na aleatoriedade dos resultados dos exames” (2009, p.420).

Estas justificações aparecem associadas às particularidades inerentes às características das escolas públicas, que condicionadas pelo *mandato* que lhe é endereçado se vêm obrigadas a permanecer abertas a um público que pela diversidade da sua origem, pode constituir condicionalismo para a

193 Entendida aqui como unidade organizacional ou escola.

194 “O serviço educativo prestado, acho que é bom, sim, sim até porque as pessoas querem sempre o melhor para os alunos. Está bom e recomenda-se” (entrevista ES01).

195 “(...) tirando os resultados escolares que nem sempre são os melhores, mas também devemos ter que ver a zona geográfica onde estamos inseridos, porque é muito mais difícil obter resultados com os nossos alunos do que numa escola do centro de (sede do concelho) onde tem pessoas, onde os pais têm outro tipo de formação” (entrevista Ag06).

obtenção dos indicadores performativos que a regulação pelos resultados impõe¹⁹⁶. Em estrato, embora um pouco longo, da entrevista Ag05 é visível o sentido assumido pelo diretor de que para uma escola com estas características, a vinculação dos resultados como forma de aferição de uma estratégia definida *a priori* revelar-se-á de execução difícil.

“A escola pública, tal como nós a vemos inscreve-se neste paradigma de ter que prestar um serviço publico, de não poder selecionar clientes, de ter que ter as portas abertas para todos, e depois fazemos o melhor que podemos. Há anos de "colheitas" excelentes, como foi esse ano anterior ao das mestas 2015, há anos que não são tão bons e há anos assim- assim. Tem havido um esforço de facto muito grande, isto parece que andamos todos a remar contra a maré, mesmo assim tem havido um esforço muito grande. (...) Temos um contexto ,(,) próprio que induz para anos melhores, para anos piores consoante a variável que resulta dos, enfim, do maior ou menor sucesso (.). Isto para chegar aquilo que lhe ia dizer, o que temos visto é, ou que temos assistido é anos de melhor “colheita” ou até de boa colheita, passo a expressão porque se calhar é um bocado forçada aplica-la aqui. (...) É por isso que eu dizia que há anos onde os resultados de facto são melhores, porque os alunos vêm melhor preparados, porque vêm de famílias com outro suporte, porque o contexto social e económico é mais ou menos favorável, coisas do senso comum que não é preciso estar aqui a repetir. Mas quando dá por aqui a diferença, ou as razões da diferença que temos de um ano para o outro. (...) Os resultados, não são aquilo que a gente quer, e estou tentado a dizer que não serão nunca o espelho de uma de uma reta ascendente no sentido da melhoria, porque efetivamente os alunos não são os mesmos todos os anos. E as famílias não são as mesmas, e portanto a escola não vai ter uma prestação em contínuo” (Entrevista Ag05).

Embora constituindo referencia que se assume indispensável para a legitimação dos resultados apresentados pela escola, a menção do “contexto socioeconómico e cultural dos alunos”, serve igualmente de suporte para a indignação que os entrevistados manifestam quando se referem ao facto de os *rankings* não levarem em conta “o valor acrescentado” que significa o processo educativo das suas escolas.

Ressalva-se igualmente que os resultados dos exames, “*expostos nos rankings*”, constituem indicador pouco fiável do trabalho desenvolvido na escola quando na abordagem à questão não se

196 “Em termos de turmas assim sinceramente, acho que não. Acho que esta escola, como estava tentado a dizer, como todas as escolas públicas, e não vou ser injusto ao ponto de dizer que nenhuma particular ou privada conseguiria dar, pode uma ou outra, mas regra geral isto aplica-se às escolas públicas, somos confrontados com estes casos de, ou individuais de alunos portadores de comportamentos desviantes, necessidades educativas especiais, ou até o caso de grupos turma que merecem uma atenção, um cuidado especial e ai o que podemos fazer é aquilo o que fazemos por exemplo em relação às turmas PIEF. (...). De facto temos uma franja de população com características muito próprias, temos alunos de etnia cigana, que felizmente nos últimos anos tem sido encaminhados para vias de formação diferenciadas, como é o caso dos PIEF's. Vamos formar a candidatura à 3ª turma PIEF, já, não só para ciganos, mas predominantemente para elementos de etnia cigana. Temos uma escola do 1º ciclo onde só frequentam, ou só vão frequentar para o ano, miúdos de etnia cigana. Penso que este problema será resolvido com a construção do centro escolar que está em fase de acabamento, porque é difícil remar contra esta tendência que os pais têm de não se reverem, os pais da nossa “raça” não se reverem e até temerem a integração dos alunos da nossa “raça” numa escola onde predominam os meninos ciganos” (entrevista Ag05).

vinculam os referidos fatores contextuais¹⁹⁷, os “processos-educativos” desenvolvidos e ainda que não se tenha em consideração por exemplo o “número de alunos que realizam os exames” (Melo, 2009, p.420)¹⁹⁸. De uma análise que compreendesse tais elementos permitir-se-ia o reconhecimento que todos os responsáveis anseiam, evitando-se por exemplo “processos de fabricação” dos resultados dos exames. Em situações mais radicais, e não obstante a resistência em se admitir tal, oportunista e instrumentalmente recorre-se aos Cursos de Educação e Formação e aos Percursos Curriculares Alternativos para dessa forma excluir alunos de um certo tipo, do percurso que obriga à realização de exames. Infere-se o exposto das palavras dos entrevistados, quando referem que “os CEF’s também deram uma ajuda diferenciada a conseguir resultados melhores nas turmas de ensino regular” (entrevista Ag06), ou “Mas também procuramos encaminhar todos aqueles que não têm perfil, nem têm vocação para a escolaridade regular, vão para os CEF's, já chegamos a ter aqui PCA's” (entrevista Ag02).

Esta prática constituiu forma de anulação dos resultados que de alguma forma possam comprometer a performance da escola, aparecendo mais uma vez dissimulada no discurso, quando se consideram os condicionalismos que presentemente esse impõem à aprovação deste tipo de turmas como um passo atrás para a educação:

“Há um dado que não podemos retirar daqui e que penso que para o ano, enfim sem querer fazer futurologia, daremos um passinho atrás, que é a questão dos Percursos Alternativos ou dos Cursos de Educação e Formação de jovens, os CEF's. Para o ano já só vamos poder constituir essas turmas com alunos, com 15 anos de idade feitos e portanto isso vai-nos criar um problema terrível, que era o que se passava aqui há meia dúzia de anos atrás, que era de termos as turmas do 7º ano com um número significativo de repetentes, com um contributo forte para o agravamento do insucesso escolar, enquanto essas formações alternativas, embora prematuras, também tenho de reconhecer isso, um miúdo com 13 anos, alguns com 14, vai para uma padaria ou pastelaria sem ter os 15 anos legalmente exigidos, também reconheço que há aí algum constrangimento. Mas do ponto de vista da organização escolar e da apresentação dos resultados era facilitador, não tenho dúvidas nenhuma, era facilitador. Estou convencido que para o ano, a esse nível, vamos ter uns pauzinhos na engrenagem, vamos andar um bocadinho para trás” (entrevista Ag05).

197 “É deste problema, porque eu acho que é um problema que estamos a falar, é fazermos uma prova igual para os meninos do Colégio (...), para não falar do Externato (...) ou de outro colégio qualquer de Lisboa, que não conheço e que pode apresentar resultados excelentes e depois juntam-nos todos. Sai à praça pública com os "rankings", sai tudo, ou duma uma escola que tem 30% de meninos de etnia cigana, por exemplo. Em relação à avaliação externa, não sei se havia outra forma de a conseguir, agora o peso que pode ser, ou com que deve ser considerado, é que eu acho que devia ser relativizado.” (entrevista Ag05)

198 “É preciso ter em atenção o número de alunos examinados, por que quando se faz referencia ao [conservatório], só levam meia dúzia de alunos a exame, numa disciplina que é Português, portanto ai nem sequer é significativo, nem poderá ser comparável, não é, penso eu, e de facto também se faz essa referencia que não é comparável quando estamos a falar de meia dúzia de alunos e numa disciplina e não de todo o resto” (entrevista ES01).

Recusando-se a renunciar ao significado que socialmente é atribuído aos *rankings*¹⁹⁹, mas tendo que lidar com uma realidade que impede a sua ostentação, procura-se “oferecer uma imagem alternativa, que se apresente como valor suficiente para compensar tal posição”²⁰⁰. Procura-se na imagem, a legitimidade que certifique duplamente a escola, que por um lado se deve apresentar com a competitividade necessária ao “mercado escolar” sem que por outro veja ameaçada a capacidade de “responder às necessidades da (...) comunidade educativa” (Melo, 2009, p.372) em que se insere. O entrevistado Ag06 refere que

“a nível de resultados, (.) é o que temos. Mas em termos de imagem da escola, do que faz, é uma escola que tem muitas iniciativas, muitas atividades, sistematicamente é mencionada na comunicação social, local (.) por causa das atividades que fazem. Eu sei que as pessoas olham este agrupamento como sendo uma referência. Eu tenho essa ideia, aliás as pessoas dizem-me isso (...). Como diretor, a mim é de alguma forma dramático saber que nós temos excelentes projetos, que temos grandes iniciativas, estamos no projeto a ler mais, fomos convidados para fazer uma apresentação em Lisboa, no dia 3, sobre o projeto a LER+, veio cá a televisão, ou veio cá a televisão para falarmos do nosso "leva, lê-me e devolve-me", o projeto dos livros, e depois (...), portanto tudo isso é muito bom agora é dramático ver que na prática os resultados não descolam, pelo menos os da avaliação externa” (entrevista Ag06).

Tal como refere o entrevistado Ago02, os diretores confrontam-se assim com a necessidade de encontrar e “expor outras formas de performatividade da escola/professores” (Martins, 2009, p.164):

“Eu acho que nós temos algumas coisas, muito positivos, até alguns de encher o olho, não é, e fazem com que as pessoas tenham uma boa opinião acerca de nós, por exemplo, na (atividade concelhia) participamos com quatrocentos e tal alunos, como figurantes, parecendo que não, é uma atividade, essa ou outras que vamos realizando por ai, vai fazendo com que os pais, não falo só das atividades, mas falo também do tratamento, da deferência que os professores têm com os pais.” (entrevista Ag02)

Embora indiciando a existência de formas de “hipocrisia”, a incongruência entre o discurso e o objetivo da ação não se prefigura na totalidade uma vez que em grande número de situações preservam-se os princípios inerentes a uma missão que só a escola pública consegue desempenhar. A equidade, garantida numa diferenciação de tratamento e atenção é referida pelos diretores como parte de um

199 Melo refere que os “rankings podem precisamente ser entendidos como um meio que publicamente dá a conhecer os resultados da ‘competência pedagógica’ dos professores, podendo contribuir para a recuperação da sua auto-estima e constituir instrumento que lhes permita quebrar a imagem negativa da sua profissão quer perante os seus pares, quer perante a população em geral” (2009, p.280).

200 Em termos de resultados, nós, como disse já anteriormente, estamos bem, temos que continuar bem e melhorar ainda mais. É para isso que estamos a trabalhar, mas realmente, os resultados têm a ver também com ..., estão interligados exatamente com esta imagem” (entrevista Ag04).

serviço público, que não se reconhece às escolas privadas. Destacamos duas situações exemplificativas destas declarações:

“As dificuldades dos alunos às vezes são determinadas áreas, não são em todas as áreas, e não há coisa melhor para um aluno quando se identifica a área em que ele não tem problemas, e que acaba por ser a polarizadora e a área que lhe vai trazer a autoestima suficiente para ele vencer algumas dificuldades e então há esse cuidado de se encaminhar os alunos para determinados clubes, que sejam, o teatro,, eu falo até neste em concreto porque é um clube que acaba por dar aos alunos talvez algumas competências que são as competências bloqueadoras dos alunos no processo de ensino / aprendizagem. Como o saber intervir, o saber estar, o saberem dirigir-se. Como têm de decorar os textos, também de certo modo há ali um trabalho em que eles vêm utilidade, e então também trabalham a interpretação dos textos, os significados” (entrevista Ag03).

No segundo exemplo, o trabalho da escola trespassa as fronteiras do próprio edifício escolar, em que à componente formativa e certificadora se acrescenta a ação socializadora:

“Outros alunos que deixaram de vir à escola com problemas graves,....., que se isolavam, tentamos fazer um componente aqui na escola e outra componente com parceiros. Por exemplo uma que estava mais vocacionado para a área da gestão desportiva, está a fazer umas horas na (Empresa Municipal com espaços de Lazer e desportivos, nomeadamente Piscinas) e uma parte da componente teórica aqui. Outro aluno está a fazer aqui a parte da componente teórica e está a fazer outras horas no (hipermercado local). Que por acaso a colega que orientou, sabia de uma funcionária que trabalhava lá que tinha alguma formação e que poderia acompanhar. O (hipermercado) aceitou e está a fazer porque foi a maneira de ele sair de casa. Ele não conseguia vir à escola e agora está-se a integrar, o objetivo mais do que ele transitar é que ele saia e que se integre” (entrevista ES02).

Na entrevista Ag01 revela-se a curiosidade de se fazer referência a “outros” resultados²⁰¹, que materializados em prémios de “desporto escolar” ou na organização e realização de “feiras solidárias” (entrevista Ag03) servem de exemplo a dimensões que embora ocultas nos resultados escolares são parte integrante dos propósitos em que se edifica a já referida a missão emancipadora da escola pública.

A questão da *imagem* aparece nas palavras dos diretores como *elemento simbólico* em que é importante investir. Infere-se daqui que a sua competência fica marcada pela capacidade de “influenciar a percepção e o conhecimento sobre a organização” (Martins, 2009, p.171)²⁰² através do incremento de

201 “quando falamos em resultados, nós falamos nos académicos, mas também falamos nos outros. Cria-se um clube de patinagem, os alunos conseguem logo na primeira prova tirar um primeiro prémio duas vezes, mais um segundo, mais um terceiro. Isso é importante que se torne visível para os próprios pais, para os próprios alunos, é um sucesso.” (entrevista Ag01).

202 “Esta escola, e o agrupamento, mas esta escola sobretudo, teve uma imagem muito negativa no passado, e é muito mais difícil combater algo negativo do que partir do zero, não é? Porque à exceção, demora muito mais tempo, e nunca se consegue esbater aquilo que é a imagem negativa seja do que for. Além de difícil, nunca é conseguido integralmente, mas a imagem que

uma imagem que se terá de promover. Do contributo que a investigação nos pode emprestar, conclui-se que estas “práticas de gestão/promoção da *imagem* da escola” (Martins, 2009, pp.163-164) aparecem relacionadas com a “introdução de lógicas e orientações de *quase-mercado*”, admitidas pelos entrevistados através do relato de campanhas de divulgação da sua oferta educativa junto de outras escolas: “Ai isso fazemos. Ainda hoje, por exemplo, estão para uma escola básica para fazer a promoção, por são convidados, dos cursos. Ainda ontem estiveram também, no dia anterior” (entrevista ES01); ou através de atividades desenvolvidas na própria escola:

“Ainda este ano nós recebemos cá os alunos todos do 9º ano do concelho, deslocamo-nos a todas as escolas, os alunos tiveram a oportunidade de conhecer a escola que eventualmente poderão frequentar, aqui fizeram uma visita guiada, contactaram com colegas, os guias foram colegas deles do curso de turismo. Há essa interação, a esse nível e outros, e atividades de (silêncio) sei lá, este ano por exemplo, as olimpíadas concelhias de Português, e ai interagiram todas as escolas e, outras atividades que se vão implementado que impliquem todas as escolas” (entrevista ES02).

Garante-se igualmente a utilização da imprensa para a promoção da escola:

“E tentamos também divulgar isso através de parcerias que temos com os meios de comunicação social aqui da região. Temos uma coluna num dos jornais aqui do concelho, temos uma página no outro, temos publicações num jornal do distrito, e tivemos até um suplemento nesse jornal de distrito. Porque é assim, para que a opinião pública saiba o que aqui se passa, temos de divulgar, não podemos ficar fechados aqui” (entrevista ES02).

Confrontados com a problemática do mercado e dos efeitos que este possa induzir ao nível do número de alunos, recusou-se admitir a influência dos resultados escolares²⁰³, sendo que a redução de alunos foi imputada pela generalidade dos entrevistados a causas demográficas. Se excetuarmos duas das escolas localizadas em centro urbano, que declaram não apresentar problemas a este nível²⁰⁴, deixou-se no entanto escapar indícios de três tipos de situações reveladoras da existência de lógicas

a escola tem neste momento, na comunidade, é muito positiva, sem dúvida nenhuma. Temos o feedback disso a muitos níveis. A nível dos pais, da preferência que têm pela escola, da vinda de alunos de colégios particulares, desde (.....) que vêm para aqui porque querem vir e escolhem esta escola” (entrevista Ag04).

203 “há alguma flutuação de alunos ao longo do ano, mas nunca vi um aluno sair por questões de qualidade de serviço prestado, foi sempre alunos por mudança de residência. Não tenho memória de ter acontecido alguém que sair zangado com a escola, ou então porque o projeto da escola não vá de encontro aquilo que são os objetivos e as expectativas dos encarregados de educação e dos alunos. Não tenho conhecimento, digo sinceramente, com toda a humildade, mas, pronto é a realidade” (entrevista Ag03).

204 “Não tenho falta de alunos, tenho falta mas é de espaço. Mas ai nem temos mérito nenhum, nós estamos é na zona mais populosa do concelho, e temos a sede do concelho, estamos na sede do concelho e portanto, somos o maior agrupamento do concelho, temos quase 2000 alunos, não chega a 2000 mas perto disso. Nem sequer temos muitas freguesias, temos dez freguesias das quais só nove é que têm escolas e portanto falta de alunos não temos contudo, isso mérito nosso. A nossa área pedagógica tem os alunos e nós temos de os receber” (entrevista Ag03).

concorrenciais entre o ensino público e o ensino privado; entre as escolas públicas e as escolas profissionais e objetivadas na atração pelas escolas urbanas em detrimento às escolas localizadas em meio rural.

A concorrência entre ensino privado, patente desigualdade que se verifica ao nível de resultados nas provas de exame, e apontada como fruto da incapacidade que as escolas têm em selecionar o seu público, é apontada como desvantagem concorrencial:

“porque podem escolher os alunos, na maior parte das vezes. Têm outras condições, não tem nada a ver com isto. É lamentável que efetivamente, escolas de (outro concelho adjacente) venham roubar alunos ao concelho de (sede do conselho da escola) para escolas particulares. Isto, em abono da verdade, também é um bocado (.), e vai ser cada vez mais, a política dos governos (.) mais à direita, portanto (.) quando se fala em ensino privado, a vontade, na minha opinião, é privatizar cada vez mais (.) há interesse, de facto, que haja esta saída, e há, para (entrevista Ag06).

A atração que os alunos sentem pela cidade, situada a cerca de 10 Km apresenta-se igualmente como fator de desigualdade para a escola ES02:

“Claro que há uma certa pressão de alguns alunos (.) uma atração pela cidade, é diferente, também sentimos que temos que ter essa luta. Nós temos de ter estratégias muito mais motivadoras do que uma escola da cidade, porque é natural que um jovem adolescente prefira estar na cidade. E para conseguir termos aqui bons alunos, temos realmente de [ter] um esforço maior. Penso que temos conseguido, temos tido alunos aí com muitos prémios nacionais e internacionais, temos publicitado. Uma aluna do curso de turismo teve um prémio a nível nacional. (.) tivemos o (.), temos alunos integrados no projeto eco escolas, com prémios, tivemos muito bons resultados no "eco mat", alunos que ficaram até ao 3º lugar a nível nacional e tudo isto é que vai fazendo passar (.), nós fazemos passar esta imagem. Porque eu penso que aqui à uns anos atrás havia aquela imagem de que ficar aqui era um meio para alunos médios ou fracos. Nós tínhamos que passar a imagem que também é bom para alunos bons. Penso que temos conseguido muito bons alunos com bons resultados e, com prémios nacionais” (entrevista ES02).

Confrontadas com a concorrência, as escolas vêem-se obrigadas a “procurar mais novas formas de estar na sociedade²⁰⁵ e novas modalidades de formação” e apostar na diferenciação da clientela para

205 “Tem projetos inovadores, quer para alunos bons quer para alunos menos bons. Portanto nós temos atividades e projetos que são agarrados pelos bons, que não nos podemos esquecer deles. As escolas também não podem trabalhar só para o aluno médio ou fraco. Temos de ter estratégias que motivem os alunos para os manter aqui. E temos a tal estratégia que lhe disse, do empreendedorismo, do incentivo ao mérito, da excelência, e para que os alunos sintam que se esforçarem são premiados e que vão apenas estar aqui, não é preciso os pais estarem a investir numa escola longe do concelho (.), com custos mais elevados, que aqui conseguem e podem ter boas médias se ficarem aqui. Tanto acompanhamos os alunos bons como os alunos médios” (entrevista ES02).

garantir a sua sobrevivência, que nos casos de escolas mais rurais poderá abreviar o trecho estar em risco²⁰⁶. É do entrevistado Ag05 que se manifesta a ideia que se vai assumindo, quando refere que

“Também não podemos inventar muito, mas algumas de facto estão aí, estão ao nosso alcance, e depois depende das necessidades do meio, da forma como a mensagem é passada, da imagem que é criada para os cursos, esta escola em particular teve algum cuidado desde o início, e penso foi isso que foi dando alguma seriedade aos cursos, em afetar a este ensino noturno, professores dos quadros que se voluntariaram e que se disponibilizaram” (entrevista Ag05).

No caso das escolas secundárias a opção pelo ensino profissional aparece, ainda que sem se admitir diretamente como opção que permita garantir esta sobrevivência²⁰⁷. Não obstante, é das escolas profissionais que sofrem maior concorrência²⁰⁸.

2.2. Constrangimentos organizacionais e melhoria dos resultados escolares

Quando confrontados com a necessidade de trabalhar tendo como referência os resultados escolares os diretores fazem alusão a constrangimentos, que sendo de proveniência diversa, se fazem notar na organização das escolas. A autonomia, configurada nas suas limitações e liberdades, desde logo constitui fator limitante e origem de tensões com as quais se impõe aprender a lidar:

“As escolas não podem fazer nada porque estão manietas superiormente, têm uma matriz, espera-se que cumpram um determinado papel, espera-se....., e de facto ele vai sendo cumprido. Uma vez com melhor resultado, fruto dos clientes que nos entram por aquela porta para dentro, outras vezes com resultados menos satisfatórios. Um olhar externo, depois também há a questão da avaliação interna e da avaliação externa. Os exames que vulgarmente até vemos na praça pública, nos órgãos de comunicação

206 “as escolas cada vez mais, com a dimensão do público escolar, e se quisermos numa lógica de mercado, com a diminuição de clientes, vão ter que trabalhar e procurar o seu suporte e portanto vão procurar, se calhar públicos diferenciados, e eu acho bem, porque vão cumprindo uma missão interessante, com certeza, pois se ela existe é porque é interessante, se houver clientes é porque não é só o meio, e é porque vai marcando território” (entrevista Ag05).

207 “Ao nível do secundário não temos sentido que tenha diminuído, não. Até que com a introdução dos cursos profissionais, nós temos um número significativo de cursos profissionais, temos 15 turmas, com uma escola profissional, que existe aqui há mais anos do que a secundária, acho que é louvável nós conseguirmos ter 15 turmas. A nível do básico temos perdido mas é natural, se os alunos frequentam, o 2º ciclo numa determinada escola é natural que queiram continuar lá até ao 9º. Nós só recebemos aqueles alunos do básico que não têm ainda neste momento lugar nessa escola. Quando essa escola, por causa do número de alunos, que realmente tem vindo a reduzir, conseguir ficar com o básico, provavelmente nós vamos deixar de receber alunos. Nós aqui já chegamos a ter, penso que 40 turmas só do básico e neste momento estamos com 5. Portanto o número de alunos nesta escola tem diminuído por causa da diminuição do ensino básico. Por causa do aumento de escolas com 2º e 3º ciclo no concelho.” (entrevista ES02).

208 “Aconteceu em tempos com os cursos de educação e formação, andavam aí a tentar ver quem é que, mas era mais entre as escolas profissionais e os agrupamentos. Entre os agrupamentos não creio que para já, nem por parte dos pais nem por parte” (entrevista Ag06).

social, feitos por um grupo, por uma elite de iluminados que estão fechados num gabinete é uma coisa. E enfim, a avaliação interna feita com algum critério, com algum cuidados em relação aos conhecimentos que são considerados essenciais, que foram transmitidos neste local e dos quais se espera que os alunos apreendam os resultados ai são outros” (entrevista Ag05).

Constituindo um constrangimento exterior à escola, a propalada autonomia, da qual o articulado dos normativos legais parece esquecer-se, tais os limites a que está confinada, é interpretada como instrumento político, usado como contrapeso para uma mudança que se exige e se traduz em forma legal de *endoutrinamento*. Sem fazer referência ao diploma em si, o entrevistado Ag06 manifesta a indignação que se lhe assoma fruto da realidade que infere da primeira leitura ao Despacho normativo n.º 13-A/2012, de 5 de junho: “também é fácil estar a pedir os resultados, chegar à beira das direções das escolas e dizer assim: o senhor tem de ter aqui determinados resultados, se não tiver até vai ter menos crédito, até penalizado, não sei que mais”. Comparando o sistema público ao modelo de gestor em que se entende estruturar o ensino privado onde a autonomia do diretor aparece menos limitada o que confere desvantagem para exigências idênticas (cf. Melo, p.414). Perante mais uma situação de desigualdade, o entrevistado Ag05, classificando-a como uma “autonomia envenenada”²⁰⁹ assume mesmo uma posição de tudo ou nada, ao considerar que a escola nada teria a perder com a centralização total do processo decisório, evitando-se assim um “ruído” que em nada favorece a sua ação:

“Portanto acho que é um discurso formal que depois na prática de esfuma e que não se traduz numa mais-valia notória para a escola, ai não vejo grandes virtuosidades nesta questão de fazermos um bocadinho diferente, porque é só um bocadinho. Acho que só teríamos a ganhar, em termos de acalmia, em termos de orientação, se quisermos até curricular e de prosseguimento de ações, se estas questões fossem decididas centralmente.” (entrevista Ag05)

209 “Se calhar vou dizer aqui uma coisa que é politicamente incorreta, eu não sei se é bom ou se é mau, aquela ideia de dizer que se definem determinadas normas a nível nacional e depois salve-se quem puder, e é normal que se criem tensões, às vezes com muito maus resultados, tensões internas ao nível da escola, nos próprios departamentos, em busca destas soluções, enfim, milagrosas que sinceramente não sei o que é que se ganha. A esse nível sou crítico, e não sei o que é que a escola ganha em ter 12 blocos para dividir por um Departamento das línguas, por exemplo, nem sei se estou a falar correto, estou a falar decore, e quando nos dizem que 6 tempos são obrigatoriamente para a Língua Portuguesa, porque é não se faz logo esse exercício para os "estudos sociais" e para o Inglês. Porque é que esta escola tem que ter ai hora a mais ou hora a menos e a escola de (agrupamento mais próximo), ou uma escola aqui em frente tem 1 hora a mais ou uma hora a menos, mas não é a todas as disciplinas, uma à cabeça está livre. Este comentário é válido para as tais "franjas" de liberdade que nos dão. Supostamente abre-se a boca de autonomia, de autonomia, mas é uma autonomia envenenada. Eu sinceramente, ando à muitos anos nisto, não precisava dessa autonomia para nada. A escola não precisava dessa autonomia para nada. Nem é por ai que a escola, por ter mais 1 hora a Inglês, ou menos 1 a "estudos sociais", ou mais 1 hora a História no 3º ciclo e menos 1 hora a Geografia que os alunos vão ter mais sucesso ou que vão ser diferentes dos outros, não é. Isso, nem sei sequer se isso é autonomia, acho que isso não é autonomia. É uma forma de criarmos algum bulício, alguma inquietude aqui no interior da organização, de maus resultados, eu penso, que de maus resultados e se quisermos, de criarmos constrangimentos locais. É o caso de eu ter de levar um educando desta escola para aquela e chegar lá e ter um currículo um bocadinho diferente. Por que é disso que se fala, um bocadinho diferente, e um bocadinho não é autonomia nenhuma” (entrevista Ag05).

Não obstante, e embora considerando os mesmos constrangimentos, os restantes entrevistados resguardam-se numa posição favorável à concessão de margens de autonomia²¹⁰, admitindo que seria vantajoso se as mesmas fossem alargadas:

“essa autonomia não trazia nenhuns problemas em termos de recursos e dava-nos mais liberdade em enquadrar a turma de acordo com questões pedagógicas e não só administrativas. Neste momento nós estamos muito limitados por normas administrativas e nós dentro da possibilidade, e isso é que impera, os normativos, quer dizer, é assim e depois vocês ficam outra autonomia, mas não temos muita autonomia” (entrevista ES02).

Neste caso concreto a entrevistada reportava-se a uma margem de manobra que a ser atribuída permitiria gerir o número de horas letivas a atribuir a um mesmo grupo disciplinar:

“Em termos legais eu penso que nos poderiam dar autonomia neste aspeto, as ordens que temos é que todos os horários têm de estar completos, o último é que pode estar incompleto. Porque é que não temos autonomia, desde que seja o mesmo número de horas atribuídos aquele grupo, gerimos aquele bolo, não é? Se temos 62 horas, porque é que aquele tem que ter 22, 22 e o outro o restante. Porque é que se afinal não vamos acrescentar custos, porque é que não temos autonomia de, se sabemos que aquele grupo tem aquelas horas..., porque aí era mais possível gerir melhor a distribuição. Porque aquele colega que às vezes ficou com um horário incompleto, dava-nos jeito 2 ou três com incompleto e ele com mais uma turma” (entrevista ES02).

As declarações da entrevistada partem da convicção que se foi criando, e que de forma geral se infere da análise a todas as entrevistas, de que muito se poderia fazer se às escolas fosse concedido uma margem de liberdade “real” para gerir docentes²¹¹, uma vez que a rigidez imposta pode constituir obstáculo real à realização de critérios pedagogicamente internamente definidos e previstos por exemplo nas orientações provenientes do conselho pedagógico, ou constantes em planos de melhoria, traçados em sede de equipas de autoavaliação interna dos estabelecimentos.

210 “No fundo o que aconteceu é que acabamos por ficar todos mais sobrecarregados. Note, que teve que haver uma redistribuição de cargos, havia pessoas que nós tínhamos crédito horário, e conseguíamos que não desse determinada atividade letiva, para desempenhar determinado cargo, e deixamos de poder fazer isso, pois não temos horas disponíveis. Acabou por sobrecarregar, e ter que mudar algumas pessoas que estavam com alguns cargos, e que estavam a ser bem desempenhados. Portanto, não foi uma questão de necessidade, propriamente de ajustar a pessoa, ou o cargo à pessoa, (...). Por outro lado a sobrecarga é maior, por exemplo, do ano passado para este ano, perdemos um adjunto, e perdemos horas de acessória. O que significa que todas as outras pessoas tem de estar mais disponíveis, mesmo com sobreposição de atividades, com sobrecarga mesmo de trabalho. É um facto, no fundo faz-se mais, cada um vai ter de fazer mais, porque há menos” (entrevista ES01).

211 “É assim, em relação à distribuição do serviço docente estamos um bocadito limitados em relação à legislação, nem sempre, quer dizer, temos princípios pedagógicos, não é? Mas que por vezes se esbarram em questões que ainda não temos autonomia em termos de distribuição. Aquele professor tem que ter 22 tempos e não há maneira de lhe tirar aquela turma para encaixar 22” (entrevista ES02).

O cuidado que as escolas têm em fazer análises dos resultados escolares, aparece nas entrevistas como ponto de honra do trabalho desenvolvido, sendo prática que se revela de forma transversal, e se operacionaliza pelo menos ao nível dos órgãos e das estruturas constituindo uma rotina que se enraizou e se desenvolve de forma padronizada. O entrevistado Ag05, ao introduzir a descrição da prática, procura fazê-lo patenteando os mecanismos que legal e moralmente, o legitimam:

“Mas se há coisa que ninguém tem dúvidas e os inspetores não tiveram em atestar, e nós temos o histórico todo para prova-lo é a análise exaustiva que se faz aos resultados escolares, quer sejam de maior ou menor sucesso. Ao nível das estruturas principais e quando digo estruturas refiro nomeadamente o Conselho Pedagógico e o Conselho Geral, ou a antiga assembleia” (entrevista Ag05).

O processo envolve todas as estruturas, subestruturas e órgãos da escola sendo que se repete periodicamente²¹² e culmina com a apresentação de “relatório no final, ao Conselho Geral, que é em julho” e do qual consta “um resumo muito pormenorizado das situações de avaliação e dos resultados” (entrevista Ag03). A sequência de análise apresenta-se como tendo início ao nível da direção, “começando de cima para baixo, departamentos e grupos disciplinares” (entrevista Ag06) e envolve a “análise estatística dos resultados que obrigatoriamente fazem parte da ordem de trabalhos de todas as estruturas, que têm de se debruçar, analisar e apontar estratégias de melhoria” (entrevista ES02). Constatou-se no entanto que o início desta cadeia de análise se resume ao fornecimento de dados em bruto, que sendo retirados do programa de gestão de alunos, assim chegam ao conselho pedagógico onde se formaliza a respetiva apreciação. O desenvolvimento analítico decorre da deteção de discrepâncias ou anomalias nos resultados²¹³.

Nessas situações, o trabalho não se limita a “tomar conhecimento, é preciso que se apontem estratégias de melhoria e se uma estratégia que já foi implementada, não surtiu efeito, tentar arranjar outra estratégia” (entrevista ES02). O trabalho “baixa” então aos departamentos e daí, regressa ao conselho pedagógico onde se formaliza e se tecem orientações que poderão passar por exemplo, pela articulação²¹⁴ entre disciplinas. Casos há em que o processo de prestação de contas (*answearability*)

212 “Todos os períodos são analisados os resultados escolares, nos grupos, nos departamentos, e no conselho pedagógico e mais tarde também vão ao conselho geral. Nós fazemos uma análise pormenorizada dos resultados escolares, dos alunos e depois pretende-se com isso que sejam tomadas medidas que de algumas forma retifiquem o que está menos bem relativamente aos resultados escolares” (entrevista Ag06).

213 “Eu normalmente disponibilizo, os dados do programa de alunos, eu tiro os dados objetivos, não os analiso. Às vezes questiono o Conselho Pedagógico, também quando há uma discrepância numa turma, para analisarem isso, também em sede de Departamento.” (entrevista Ag02)

214 Esses resultados são tratados tanto a nível dos coordenadores dos Conselhos de Diretores de Turma, são abordados, é evidente que são abordados nos Conselhos de Turma, mas isso já é....., são abordados nos Departamentos, na perspetivas das disciplinas que os integram e fazendo as pontes entre as disciplinas que os integram e outras disciplinas que são afins, outros Departamentos que são mais afins, ou seja que das disciplinas de uns Departamentos há dependência direta, quase,

poderá estar na origem de uma prática que na maioria dos casos analisados aparece circunscrita à prescrição de estratégias e medidas de caráter organizacional. Sem desmerecer a responsabilização imputada diretamente aos docentes e à sua atividade letiva, esta normalmente fica restrita à apresentação de justificação que sendo configurada num discurso que se vai repetindo de como norma instituída. No entanto a prática de imposição melhorias dos resultados, diretamente direcionada a determinados docentes, transparece já como assumida nas declarações de alguns entrevistados²¹⁵. A própria direção, diretamente, ou através do diretor, na qualidade de presidente do conselho pedagógico, assume que “(.) enfim (.) quando a situação é mais grave”, interpela as pessoas com o objetivo de que se tomem “medidas no sentido de pedir às pessoas que façam (.) que apresentem estas melhorias,” (entrevista Ag06). Considerada como prática inovadora, antevêm-se tensões e constrangimentos decorrentes pelo que se faz alusão à sensibilidade requerida na sua aplicação:

“Também já chegamos a essa fase, pomos o dedo na ferida, já questionamos as pessoas, já queremos saber porque é que numa determinada disciplina um professor, por exemplo, destoa. Destoa quer dizer, sai da sintonia do, digamos, nível geral, ou o contrário, numa determinada turma os alunos são razoáveis numa disciplina e depois caem abruptamente noutra disciplina. Portanto nós já chegamos a esse nível de análise. Acho... Que não fazemos mais do que a nossa obrigação, reconheço, porque já o disse que ando nisto há muitos anos, e a crítica que normalmente se fazia à organização escolar era do “porreirismo nacional”, não te toco a ti para tu não me toques a mim, e a esse nível acho que posso dar um testemunho que, pelo menos nesta escola, as coisas estão a evoluir, ..., chegamos a tocar com o dedo na ferida, e vamos lá ver se há justificações, se não há, e temos casos de professores que tiveram que rever as suas práticas, nomeadamente ao nível da aplicação dos critérios de avaliação” (entrevista Ag05).

Os entrevistados assumem no seu discurso que é aos docentes, pelas dinâmicas e pelo trabalho desenvolvido com os alunos, que se devem os resultados que se alcançam, pelo que os consideram

para outros. Posso falar concretamente de Língua Portuguesa e Ciências Sociais e Humanas, faz-se ali uma comparação entre os resultados obtidos num e noutra departamentos porque as disciplinas também acabam por ter influência umas nas outras, como é o caso da Língua Portuguesa, que tendo em todas, tem uma maior força de razão na, por exemplo, História. Portanto faz-se essa análise em termos de Departamentos e depois no Conselho Pedagógico e depois presta-se contas no Conselho Geral” (entrevista Ag03).

215 “Mas de facto ao nível da prestação docente, e dos resultados escolares, tem sido daquelas temáticas, se quisermos que não tem passado em claro na análise periódica que se faz em cada ano escolar. Ao ponto de identificar turmas e naturalmente que não precisamos de dizer os nomes porque todos nós sabemos quem são os professores daquelas turmas. Nós aqui já estamos nessa fase, à 2 anos a esta parte que pomos o dedo na ferida, envolvemos os coordenadores, os coordenadores por sua vez já vão preparados para..., já sabem o que a casa gasta, já tentam ir com desculpas mais ou menos, e acho que isso posso dizê-lo porque é a impressão que eu tenho e julgo que corresponde à verdade, nós enquanto docentes, enfim, não estou a fazer juízo de valor, estou a constatar, já são aquelas desculpas mais ou menos standard, já sabem que vão ser questionados e já tentam rebater ou tentar rebater ou justificar os resultados através de determinada justificação padrão que de resto agora também é enjeitado no Conselho Pedagógico” (entrevista Ag05).

fundamentais no processo de melhoria²¹⁶. Estrategicamente estes atores são desta forma envolvidos no processo de prestação de contas, que em última instância recai sobre o diretor²¹⁷. Institucionalmente limitados pelos instrumentos legais²¹⁸, as consequências para os docentes passam por situações de diferenciação ao nível da distribuição de serviço, nomeadamente no que respeita à atribuição dos níveis e disciplinas sujeitas a exame. Em favor da melhoria nos resultados dos exames, ou do esbatimento das discrepâncias entre avaliação interna e avaliação externa faz-se uma seleção dos docentes a que se permite atribuir as referidas disciplinas.

“Quer dizer, porque essa questão de dizer, é "pedagogicamente melhor que haja acompanhamento", cada caso é um caso, e só analisando os resultados é que vemos e aí nessa distribuição temos esse cuidado. Este professor não vai lecionar esta disciplina porque a diferença entre a média interna e de exame tem sido sistematicamente muito grande, ou porque os alunos dizem que não estão preparados por aquele professor. Agora, não podemos tirar o professor, então tentamos que ele fique só num ano, ou então atribuímos a esse professor, disciplinas não sujeitas a exame” (entrevista ES02).

Assume-se desta forma, a necessidade de se enformar o processo organizacional numa ordem que se subjeta ao pretendido em termos de resultados dos exames. Assomam-se à tomada de decisão princípios de *anulação institucional* que se sobrepõem, ainda que sem constituir transgressão legal, às orientações pedagógicas formalizadas em sede de projeto educativo. Aos atores, que experienciam esta forma de pressão que os resultados escolares podem exercer sobre a organização e conseqüentemente sobre os responsáveis da mesma, resta a sujeição a este tipo de mecanismo coercivo que apenas admite como resposta o “sacrifício” e os interesses de grupo²¹⁹ configurados num conjunto de competências que na ótica dos diretores se afere pelos resultados dos exames (cf. Melo, 2009, p.372). Em clara alusão às margens de autonomia de que não dispõe, o diretor Ag06, considerando a pressão que sobre si recai,

216 “Os resultados têm vindo a melhorar e isso também tem a ver com os professores, sem dúvida nenhuma, tem a ver com dinâmicas que os professores têm. (...). O órgão de gestão e a direção pode ter alguma influência em termos de organização, sem dúvida nenhuma, mas é na sala de aula que as coisas acontecem. É o professor que faz a escola, não é a direção ou algum professor individualmente, é o coletivo, portanto é tudo em conjunto que torna de facto as condições à melhoria das aprendizagens. E as condições que são dadas, também têm um certo peso, não é. E depois sobretudo as dinâmicas que as pessoas têm, isso tem realmente vindo aqui a melhorar os resultados, muito, muito mesmo” (entrevista Ag04).

217 “E também normalmente procuro dizer aos colegas que a responsabilidade do sucesso, é..., é de todos” (entrevista Ag04).

218 “nós não devemos querer mudar o que não conseguimos mudar por razões externas e que não conseguimos alterar. Nós devemos querer mudar aquilo que está ao nosso alcance mudar, por pouco que seja. Porque nós podemos sempre muito, mesmo por pouco que seja” (entrevista Ag01).

219 “também foi necessário fazer ver aos colegas que, as coisas, os interesses de um grupo de professores têm que se sacrificar aos interesses da escola” (entrevista Ag02).

declara como solução única para esta problemática, e considerando como exemplo a seguir o setor privado²²⁰, a possibilidade de seleção do pessoal docente:

“Isto possivelmente (...) isto é uma provocação, na organização se nós pudéssemos escolher as pessoas com quem (.), se calhar, outros dirão se pudéssemos escolher o diretor, seria diferente, mas o diretor é escolhido de alguma forma, mas os professores não. Efetivamente, eu acho que não sendo possível, era desejável que de alguma forma as direções, que são as que assumem as responsabilidades pelos resultados, pudessem de alguma forma, também fazer algum tipo de seleção das pessoas com quem trabalham. Isso resolvia metade dos problemas, (.) digo eu” (entrevista Ag06).

Em nossa interpretação arrogamos opinião de que, confinado à certificação inicial, o exercício da docência, destituído de organismos reguladores da qualidade do seu desempenho, fica desta forma exposto à discricionariedade que os resultados escolares se permitem impor, objetivando-se na opinião e ação do diretor²²¹. Infere-se desta lógica em que se pretende uma regulação do desempenho docente processada com fundamento num único indicador de eficácia, patenteado pelos resultados, que não é só o horário, o nível de ensino, a disciplina ou a turma lecionados²²² que são postos em causa, mas mesmo o posto de trabalho.

Ainda no respeitante às práticas de análise de resultados, foi igualmente referenciado o trabalho de autoavaliação interna²²³, apresentado como vital para a organização e desenvolvido por equipas de professores, pais e alunos:

“A equipa de autoavaliação compila todas essas ideias, quer dizer, nós também consultamos a associação de pais, porque na equipa estão professores, alunos, pais, e nós também muitas vezes em reuniões da equipa alargada, outras vezes através de “email”, porque nem sempre podemos reunir todos estes elementos, fazemos chegar os resultados e pedimos sugestões” (entrevista ES02).

220 “Há efetivamente é do ensino público para o ensino privado, e aí é outra coisa que deveria ser resolvida, porque é assim, nós estamos no mesmo segmento de mercado, mas temos condições de trabalho diferentes. Portanto os colégios ou as escolas particulares, que até têm melhores resultados, não é por acaso, (.) porque podem escolher os professores” (entrevista Ag06).

221 “mas posso ter que distribuir serviço a um professor, digo eu, que não ofereça 100% de garantias que vai desempenhar um bom papel, ou que vai (.), com aqueles alunos. Eu até sei que ele se calhar vai faltar, é um professor pouco empenhado, há um que até é muito mais empenhado, mas o que é um facto é que eu não tenho autonomia para dizer, este professor não cumpre os requisitos mínimos para conseguir bons resultados com estes alunos mas, (.) e vai para outro lado não, tem que ficar cá na escola. Sempre que possível a gente tem isso em consideração, mas nós temos que trabalhar com os professores que temos, a questão é essa. Não há nada a fazer ali” (entrevista Ag06).

222 nós à partida temos alguma dificuldade, quando estamos a distribuir o serviço, em ver como é que a turma se pode adequar mais ou menos aquele professor embora haja às vezes, e principalmente isso vê-se a nível dos CEF's, há professores que trabalham muito bem com turmas CEF, e há professores que trabalham muito mal com turma CEF. E isso, nessa perspetiva, sem dúvida que há uma seleção (entrevista Ag03)

223 “No que diz respeito a, nós temos uma equipa de autoavaliação que tem sempre esse domínio dos resultados e estudar todos os períodos, todos os anos, estudados trimestralmente” (entrevista ES02).

À participação formal dos pais e encarregados de educação²²⁴ são associados *scripts*, que comumente aparecem conotados com a origem de tensões e instabilidades para a organização escolar. Para o diretor Ag04,

“tensões há sempre. Basta pensarmos que os pais têm um foco de ação, e um conjunto de interesses e a escola tem outros, naturalmente pela função de cada um. Portanto é à direção que compete um bocadinho diminuir essa diferença de intensões e de interesses, ainda que com o mesmo objetivo, que é o sucesso dos alunos. Os pais querem o melhor para os seus filhos e a escola também quer o melhor para os seus alunos. Apesar de tudo há sempre motivos de tensão, é evidente, e algum desagrado que resulte de ações menos positivas do ponto de vista dos pais” (entrevista Ag04).

Para o diretor Ag05a não obstante terem prevalecido no subconsciente dos atores educacionais²²⁵ tais tensões têm origem em circunstâncias sociais e culturais distintas das atuais²²⁶. Se excetuarmos as situações onde o conflito, entre pais e alunos por um lado e professores por outro, parece renascer a cada final de período, repercutindo-se em última instância na reclamação da nota final²²⁷, há a salientar o relato de alguma dissonância que na opinião dos entrevistados merece investimento ao nível da organização. Todos os entrevistados podem ser retratados nas palavras de Ag02 ao referir que:

“Os nossos pais são pais que querem o sucesso dos filhos, mas são pais muito heterogêneos. Nós temos todos os alunos, e nós queremos todos. (...) Não há cá seriação de alunos. É uma escola de massas (...) e todos os nossos alunos são nossos alunos com todo o gosto. De maneira que há pais mais exigentes e pais menos exigentes, e nós queremos é que os menos exigentes passem a ser mais exigentes. Os pais exigentes por sua vez também colaboram mais e portanto, aquela ideia que o pai possa ficar Não há

224 “Os pais intervêm (.) nos órgãos onde estão representados que é o conselho pedagógico e o conselho geral, e também estão representados nos conselhos (.) e nas reuniões com os diretores de turma. Pelo menos os representantes da turma. Se tem havido algum tipo de pressão? Não tem havido sequer apresentação de recursos, portanto creio que esse tipo de ação não tem existido.” (entrevista Ag06)

225 “Mas mostra bem a abertura e o papel que os pais têm hoje em relação ao que tinham à 10 anos, e então muito diferente do que tinham à 20 anos atrás, em que só vinham à escola quando eram chamados, ou quando a coisa corria mal, ou uma vez por período para vir buscar a fichas das notas, porque formalmente parecia mal se não fosse lá buscar a ficha” (entrevista Ag05).

226 “Depois onde os pais, de um momento para o outro, porque também o contexto nacional se quisermos, as próprias políticas educativas, enfim forçou a abertura e portanto os pais, agora já estou eu a se calhar a exagerar um bocadinho, mas é a ideia que eu tenho, forçou a abertura das portas da escola aos pais e os pais por sua vez sentiram-se muito protegidos e passaram de uma de colaboradores quase a fiscais, ou a questionar tudo e todos não é? E neste momento penso que essa fase já passou e os pais vêm muito mais à escola, através dos seus movimentos representativos, como uma estrutura onde têm que dar as mãos e com têm que colaborar, do que têm que fiscalizar e que têm que criticar” (entrevista Ag05).

227 “começa principalmente no 3º ciclo. Começa-se a perceber um pouco que os pais começam a interiorizar que o resultado vai ser importante para o secundário, ..., e há algumas abordagens de pressionar mesmo os resultados das avaliação e questionar, pelo menos de questionar as avaliações. Há sempre alguns recursos nos finais dos anos, às vezes até aparecem algumas investidas a meio do ano relativamente às avaliações do 1º e 2º período, poucas. Mas no final do ano há sempre” (entrevista Ag03)

hipótese que um pai possa ficar surpreendido com, por exemplo, um insucesso dum aluno no final do ano, porque esse contacto, essa avaliação vai sendo, de tal modo feita ao longo do ano que às vezes até é o próprio pai a concordar e a sentir que será mais benéfico” (entrevista Ag02).

Tendo como referencia a interação família – escola, tomamos como ponto de partida o discurso da diretora Ag01 quando considera que o “conjunto de famílias [não sendo] o mal da sociedade, de maneira nenhuma, nem uma doença para o sucesso educativo” apresenta-se no entanto como detentora de “uma linguagem muito em descontinuidade com a linguagem escolar”. Sobressai destas palavras que a falta de comunicação entre a família e a escola é entendida como obstáculo causador das referidas tensões, pelo que a sua transposição sendo pode constituir contributo significativo para o incremento dos resultados escolares. Para os diretores é na partilha da “gramática da escola” que se emolda uma plataforma comunicacional que permita esbater as diferenças entre os seus sistemas de valores e crenças²²⁸:

“trabalhamos precisamente o referencial família e um dos aspetos que nós identificamos é que ainda havia de se trabalhar mais nessa aproximação dos encarregados de educação. Portanto um encarregado de educação que venha à escola, deixa de ver a escola do lado de fora, deixa de conversar sobre a escola na mesa do café especulando, muitas vezes inventando, porque vai-se alimentando a conversa. E as conversas informais têm de ser alimentadas sempre com qualquer coisa, qualquer novidade. E estando dentro da escola não, assim conhecem a realidade, podem participar, podem dar conselhos. Eles podem ser aceites ou não, depende da qualidade dos conselhos dados, e portanto é sempre mais interessante estar cá dentro” (entrevista Ag03).

Objetiva-se nesta lógica, o esbatimento de barreiras comunicacionais entre os professores, os pais e os alunos, facilitando desta forma a envolvência que favoreça a participação dos pais nos “processos educativos”, tantas vezes anunciada nos planos de recuperação dos alunos, e em favor da qual nada aparece referido.

Sendo convicção dos diretores que o conhecimento e, o reconhecimento do trabalho da escola aparece como o primeiro passo a dar na construção da ponte comunicacional²²⁹, que permita realizar as família como parte na “população organizacional”, facto que embora apareça formalizado mesmo em sede de projeto educativo poderá em muitas situações estar reduzido ao ato presencial. Estabelecido o canal, o envolvimento dos pais inclui a participação em processos de tomada de decisão, sendo que os

228 “Então a nossa preocupação é mudar a forma de pensar e de sentir dos alunos e simultaneamente dos pais, no sentido de que eles sintam que os seus filhos, e os próprios filhos sintam que conseguem alcançar outros resultados que não aqueles dramáticos resultados para que estão calhados os alunos de zonas rurais” (entrevista Ag02).

229 “eu defendo que quanto mais os pais conhecerem a escola, se ela for boa evidentemente, porque de uma maneira geral os pais desconhecem o trabalho dos professores, o trabalho dos alunos, a dinâmica e quando eles vêm mais à escola, eles tornam-se nossos parceiros” (entrevista Ag01).

consensos se tornam mais fáceis de alcançar. Em trecho de entrevista que se transpõe na íntegra ilustra-se uma destas situações:

“por exemplo, em relação aos testes intermédios, os professores pretendem que eles sejam para avaliação sumativa com 100%, os alunos concordam, primeiro queriam só para avaliação formativa, que não contassem para avaliação sumativa. Tentou-se chegar a um consenso, e os pais também estavam do lado dos alunos. Então chegou-se a um consenso que era, depois os alunos cederam um pouco, mesmo em reunião de Delegados de Turma em que sim senhor para avaliação sumativa, porque os professores também fizeram sentir que se não fosse para avaliação sumativa, provavelmente o empenho deles não seria significativo e não teriam os resultados que nós pretendemos. É que eles já se já estivessem preparados na altura do exame nacional e que sentissem o contexto, que vivessem esse contexto de viver uma prova durante o ano, (pausa) que se fossem preparando. Não investiriam tanto se soubessem que não contava para a avaliação sumativa. Os pais compreenderam, os alunos ..., mas também consideraram que é injusto, como não é um projeto de todas as escolas são obrigadas a aderir, e podem aderir para avaliação sumativa ou formativa, e como eles concorrem todos a nível nacional numa mesma bolsa, seria injusto nós (pausa), que o peso fosse 100%. Então sugeriram que o peso fosse outro, portanto fomos dialogando até chegar a um consenso, foi-se cedendo de parte a parte, mexendo conforme se foi ouvindo as partes. Neste momento mantem-se os 100% em termos de avaliação sumativa mas com o compromisso do grupo disciplinar, se realmente os resultados do teste intermédio forem negativos, o professor imediatamente, ou o grupo disciplinar elabora um teste intermédio de escola que vai substituir aquele. Tentou-se chegar a esse consenso e agora já não tem havido tantos problemas. Eles já compreenderam que é importante que aderiram ao projeto” (entrevista ES02).

Entendido o problema, revela-se que pela ação do trabalho que se vem desenvolvendo, “o distanciamento entre pais e professores tem diminuído, sem dúvida” (entrevista Ag04), sobressaindo aqui a articulação entre as direções e as associações de pais²³⁰ que lentamente se vão tornando parte integrante da organização, como refere o entrevistado Ag03,

“temos uma associação de pais muito dedicada, muito ..., não são todos, mas há um núcleo duro que está em tudo o que pedimos, e às vezes são eles próprios que avançam com propostas para se fazerem atividades ou se tomarem determinadas iniciativas, até no âmbito da solidariedade. Atualmente nós fazemos aqui uma das atividades interessante que nós fazemos que é a "feira de solidariedade" que já fazemos à 2 anos em que a associação de pais, e os pais em geral têm ali uma participação muito significativa” (entrevista Ag03).

230 “ (...) Também felizmente temos uma associação de pais ativa, interessada, participativa, que não fica apenas ao nível do financiamento de algumas atividades, mas participa efetivamente nas atividades da escola, e tem interesse em que a escola tenha também o melhor sucesso “ (entrevista Ag04).

Esta articulação, que na visão dos entrevistados aparece conotada como sendo uma inovação, pode em algumas situações ultrapassar o padrão instituído, e para o qual se requiere o desenvolvimento de atividades que ultrapassam largamente o estabelecido como obrigação legal, senão mesmo moral e social da escola. São exemplo a realização de atividades em horário pós laboral²³¹, ou em período de férias de alunos²³².

Constituindo surpresa para nós, temos o caso de uma associação de pais que no entendimento do diretor constitui uma “mais-valia para a escola” que sendo inclusivamente uma IPSS, oferece um serviço de ATL cujo serviço em muito contribui para o apoio que as famílias em inúmeras vezes não conseguem fornecer aos filhos, oferecendo apoio ao estudo, “serviço de refeições na interrupção de natal, no carnaval, na pascoa e nas chamadas férias grandes” (entrevista Ag02).

2.3. Resultados escolares e prática organizacional

Do diálogo estabelecido com os entrevistados sobressai a ideia de que estes reservam grande atenção às discrepâncias que possam ocorrer entre os resultados da avaliação interna e os resultados obtidos nos exames. Infere-se das suas declarações que quer as situações de melhores resultados na avaliação interna²³³ quer o contrário²³⁴ constituem um referencial em que a existência de desvio suscita

231 “na ultima, a ultima exigência maior, foi exatamente começarmos a trabalhar muito mais há noite. Ou seja se neste plano de ação, nesse plano de formação que eu participei era aumentar o envolvimento parental na escola, em casa, na escola e comunidade, nós tínhamos que fazer encontros à noite obrigatoriamente. É evidente que os campeonatos entre pais e filhos tinham que ser à noite. O sarau solidário tinha que ser à noite, as vindas á biblioteca, dos pais, têm que ser à noite. (...) porque eu acho que para mim não pode haver nada de mais entusiasmante que uma escola aberta à noite com os pais e os filhos a jogarem entre si. É assim, é um momento em que uma pessoa se sente feliz porque finalmente há uma sintonia de interesses. E estão aqui os professores, e estão aqui os pais, estão aqui os alunos. Eles estão a aprender, e os filhos a discutir - estás a ver pai, ganhei-te, eu dizia-te que era assim. São momentos que depois acabam por trazer satisfação aos próprios docentes que numa outra oportunidade estarão disponíveis para voltar a repetir. Agora, tem que haver alguma flexibilidade mental para estas coisas todas, porque dá mais trabalho” (entrevista Ag01).

232 “Por exemplo nós damos um serviço durante as férias, das férias agora de final de ano, que é pormos a escola à disposição da comunidade e, principalmente os encarregados de educação, se bem que já temos tido doutros, até doutros agrupamentos, em que são criadas aqui um conjunto de atividades, e é uma parceria entre a escola, a escola dá os equipamentos, dá os espaços, dá tudo o que a escola tiver em termos de equipamentos e de espaços e de espaço físico e a associação de pais promove e reúne recursos humanos para estar com as crianças. Então forma-se aqui como se fosse um campo de férias, que dá muito apoio aos encarregados de educação. Porque há encarregados de educação que trabalham durante a semana, não podem estar, não têm ninguém que esteja com as crianças. Há aqui mais de 100 crianças que frequentam este espaço durante as férias. Há esta ligação muito próxima entre os encarregados e a escola, acho eu” (entrevista Ag03).

233 “Relativamente aos dados da avaliação interna, eles têm vindo a melhorar nos últimos tempos, portanto das duas, uma, ou na avaliação interna tem havido aqui, de acordo com os critérios definidos, não tem havido tanta exigência, ou tem havido muita exigência nos resultados da avaliação externa” (entrevista Ag06).

234 “podemos dizer que em termos de avaliação externa estamos talvez melhor que em avaliação interna, somos mais exigentes internamente que os exames”(entrevista Ag03).

questões relativas ao bom desempenho da organização escolar. A apresentação de melhores resultados às disciplinas sujeitas a exame, aparece como um indicador de bom e exigente trabalho:

“Na avaliação externa estamos sempre muito melhor, talvez fruto por estarmos pior na avaliação interna, efetivamente não temos casos de situações abaixo das médias nacionais, temos casos de situações muito acima das médias nacionais nos exames do 9º ano, com exceção do ano passado. Foi o único ano em que, desde que há exames, em que nós tivemos ali, a nível da Língua Portuguesa, um problema que ainda não está muito bem explicado” (entrevista Ag03).

Assumindo o cuidado em harmonizar os resultados obtidos por estes dois mecanismos de avaliação, justifica-se o facto com o recurso a um conjunto de medidas que vêm a ser implementadas e que em algumas situações são apresentadas como integradas numa estratégia que racional e intencionalmente são definidas *a priori*. Conquanto os entrevistados assumem que esta racionalização decorre de uma aprendizagem que se foi fazendo e envolve dinâmicas²³⁵ que trabalhadas tendo como referencia as classificações dos exames, reflete-se posteriormente nos resultados internos. A entrevistada Ag01 deixa claro esta visão estratégica quando resume o trabalho que desempenhou como presidente do conselho executivo e diretora:

“foi quando vim para cá, vai fazer portanto 10 anos, e a evolução tem sido muito positiva. Os resultados eram realmente muito fracos, basta pensar nos exames em 2005, em que houve de facto uma razia muito grande relativamente aos resultados anteriores, que não havia avaliação externa, e que nesse ano foi o ano de prova, digamos assim. Depois disso, a aprendizagem dos alunos também se faz em termos de experiência, portanto, preparação para o exame, o crêscimo de responsabilidade, a experiência nessa área também para os professores, já com os referentes externos, que foram trabalhados, que vieram ajudar, e os resultados têm vindo a subir. Sem dúvida nenhuma.” (entrevista Ag04)

Desvela-se no discurso dos entrevistados a preocupação em alinhar os resultados internos com os resultados da avaliação externa:

“Atualmente nota-se um ajustamento, até talvez fruto de uma certa harmonização da forma como se aplica a avaliação, como se trata a avaliação entre o segundo e o terceiro ciclo, acho que foi feito ai um grande esforço para que não se transportem os problemas do 2º ciclo, e se chutem para debaixo do tapete para o 3º ciclo, e ao mesmo tempo o 3º ciclo assumir também que a avaliação faz parte também do processo de ensino/aprendizagem e que as encare também de outro modo” (entrevista Ag03).

235 “Eu penso que a escola foi marcando o seu ritmo, foi marcando a sua presença através das suas dinâmicas no trabalho mais ou menos continuado, dentro destas lógicas de responsabilização, de partilha, de abertura ao meio, aos pais, à sociedade e poderei ter alguma vantagem ou estar a lavar em algum erro de facto. Quando as pessoas estão muitos anos no mesmo lugar, na mesma escola, pode ser uma virtude e pode ser um defeito. Posso estar iludido, posso estar a pensar que a escola tem uma dinâmica que é aceitável e que é bem vista ou razoavelmente aceite pelo meio, ou então enfim, posso estar a lavar em erro, a hibernar e enfim, como a avestruz com a cabeça enterrada na areia” (entrevista Ag05).

Já evidenciado no trabalho de Maria Benedita Melo, a “alteração dos critérios de avaliação” e a alteração ao “rigor na aplicação dos critérios de avaliação” substancia-se como parte integrante das estratégias adotadas:

“Embora, eu reconheço que as escolas fizeram um esforço enorme, nos últimos anos para rever tudo o que diz respeito à aplicação de critérios de avaliação, a esmiuçar tudo isso, as práticas, os pesos em relação aos conhecimentos, aos trabalhos práticos, reveem isso tudo” (entrevista Ag05).

Das declarações dos entrevistados deixa-se no entanto a ressalva de que condicionados pelo fato de à escola pública estarem imputados múltiplos contextos condicionadores da *co-produção* que constituem os “processos escolares”, dificilmente se poderá prever a evolução que se pretende com recurso único a esquemas de racionalidade baseados em lógicas de “gerencialismo empresarial”²³⁶. Impossibilitados de selecionar a sua clientela, e obrigados que estão à ação social e socializadora desta escola pública, resta aos diretores incorrer numa lógica em que se tente compensar com medidas internas, as condicionantes que externamente possam condicionar as performances da sua escola. Este trabalho passa pela aplicação de medidas pedagógicas de compensação das atividade letivas, de incentivo ao mérito, desenvolvimento de projetos e mesmo de trabalho específico para a preparação dos exames.

Embora sendo legalmente imposta, a articulação entre ciclos só nas declarações de um entrevistados merece a deferência que se lhe imputa nos diplomas legais. O entrevistado Ag05 considera que,

“Num processo, que também para quem já anda há muitos anos nisto, que não pode ser desligado desta temática, tem a ver com o fenómeno da articulação. Nós andamos muitos anos a trabalhar de costas voltadas, uns para os outros, quer internamente na própria escola quer intercílios, então ai é que era um descalabro. A questão desta lógica de funcionamento em agrupamento veio facilitar um bocadinho, penso eu, a questão da ..., digamos do apuramento ou do afinamento em relação aos resultados escolares, pode não ser ainda aquilo que nós queremos, também é uma realidade recente, termos um ciclo, teremos 4 anos, não sei, mas não temos muito tempo ainda desse trabalho de mãos dadas e de continuo e de saber que estamos todos a trabalhar, julgo, para o mesmo, mas as coisas vão melhorando, acho eu, estão a melhorar” (entrevista Ag05)

Noutra entrevista, fez-se menção a uma forma de articulação, que sem por em causa a verticalidade consignada, permitia na visão da diretora, um trabalho em que se requer a articulação real

²³⁶ Mesmo assim os alunos não são os mesmo e portanto ..., o contexto varia de ano para ano, e muito dificilmente uma escola pública, como ainda outro dia dizia, que tem, esta ou outra qualquer, que tem de ter aquela porta aberta, para meninos de etnia cigana, para meninos, enfim, que de um ano para outro não estão tão bem preparados, ou que vêm de famílias desestruturadas, meninos deficientes, não pode apresentar os mesmos resultados que apresenta o colégio (...) ou a (...) em (...), quando toda a gente sabe que selecionam à partida os clientes” (entrevista Ag05).

entre todos os docentes de um só ano. Esta entrevista começa por referir que “Nós, funcionamos em Conselho de Ano, funcionamos por ano de escolaridade, desde o 1º até ao 9º.” (entrevista Ag04). Constituindo norma que se infundiu nos agrupamentos para a organização do primeiro ciclo do ensino básico, apresenta-se neste caso como mecanismo cuja ação, e sem se interpor às estruturas já existentes, se apresenta com contributo substantivo para a melhoria dos resultados²³⁷. O desenvolvimento deste modelo prevê uma vinculação dos docentes ao processo organizativo, sendo que decisão e a gestão das medidas a implementar, passam a ser da sua incumbência. Ao órgão de gestão, haverá lugar a uma prestação de contas, ficando a sua influência restringida à solução técnica e ao acautelamento legal das medidas propostas. O modelo reflete²³⁸, nas palavras do entrevistador, um processo de negociação, que em fase operacional, fica confinado a cada “conselho de ano”. Transfere-se para a pessoa que ocupa o cargo de coordenador daquele conselho, a responsabilidade pela prestação de contas, tomada de decisão e gestão de processos e tensões, dimensões que doutra forma era sobre o diretor que recaiam.

Embora dotadas de particularidades e singularidades encontramos, ao nível das opções para medidas de reforço curricular, coincidência em todas as escolas. Este fato permite-se explicado pelo fato de, pelo menos ao nível concelhio, se estabelecerem contactos frequentes, que mais ou menos formalizados, são apresentados como forma de colaboração²³⁹ e de aferição de procedimentos²⁴⁰.

237 “Em cada ano há um coordenador, em reunião com os diretores de turma daquele ano, definem os objetivos a atingir naquele Conselho de Ano, à disciplina de Língua Portuguesa, de História, de Ciências, e esses objetivos definem exatamente o que é que pretendem melhorar em relação à aprendizagem dos alunos, em termos disciplinares, portanto fixam objetivos a atingir naquele ano, e isso é objeto de avaliação periódica, no 1º período, no 2º e no 3º, e depois no final. São momentos de avaliação que permitem também aferir se os resultados que estão a ter estão de acordo com aquilo que pretendem atingir. Isto tem ajudado também a fazer uma monitorização sequencial continua e permite também autorregular a aprendizagem dos alunos e ao mesmo tempo também, a atividade docente” (entrevista Ag04).

238 “Neste momento, perante o modelo que estamos a por em prática não criou resistência por parte dos professores, porque veio corresponder exatamente aquilo que era a vontade deles. Não digo que seja 100%, porque há pessoas que têm formas de ser e de estar diferentes. Não estamos numa unanimidade entre nós. Mas a grande maioria, e porque foram eles que propuseram o modelo, porque o estudaram, porque o idealizaram bem, e porque lhes dá autonomia de decisão. Porque tudo o que acontece a nível de coordenação de ano eu também não interfiro absolutamente nada. Quem tem autonomia para decidir como se aplicam as horas, quem é que vai substituir, a elaboração dos mapas, a determinação dos conselhos, as ordens de trabalhos, tudo isso são decisões a nível dos coordenadores de ano. (...). Isso é bom porque as pessoas envolvem-se muito mais porque são as pessoas a decidir em conformidade com aquilo que são as expectativas do seu grupo docente, portanto, estão a coordenar um grupo de docentes que ultrapassa e que é transversal, ultrapassa a Direção de Turma, ultrapassa o Grupo Disciplinar, ultrapassa o Departamento, é um ano. E todos os professores, que são muito poucos, é o equivalente a um Conselho de Turma, estão ali com aquele conjunto de objetivos, que são eles a traçar, que são eles a querer cumprir e que são eles a prestar contas, é evidente. Portanto isto não gera na parte dos professores qualquer tipo de resistência, nem ao modelo organizacional que está neste momento a ser implementado nem da parte da dinâmica, porque são eles que estão a comandar, e que são eles que estão de fato a gerir as suas próprias atividades letivas e não letivas” (entrevista Ag04).

239 “aliás (neste concelho) (.) tem havido sempre uma colaboração muito próxima entre as direções, nós reunimos periodicamente tratamos alguns assuntos em comum” (entrevista Ag06).

240 “os Diretores reúnem com alguma periodicidade, para fazer também a aferição em termos de procedimentos gerais e monitorização também do que são as praticas das várias escolas, porque era muito comum ouvir "ai na escola tal faz-se assim, na escola tal faz-se assado e na outra faz-se doutra maneira" e portanto nós combinamos entre todos e aferimos os

De uma forma geral todas as escolas oferecem sala de estudo²⁴¹, projetos de tutoria, apoios educativos²⁴² ou o desenvolvimento de projetos de complemento curricular²⁴³.

As tutorias apresentam-se estimadas como uma medida que por objetivo não pretende apenas resolver os problemas pelo incremento de mais atividade académica²⁴⁴, permitindo-se igualmente função de complemento socializador e autorregulador.

“Portanto nas tutorias entre professores, aqueles alunos, não é só por causa dos resultados académicos, por problemas sociais que têm reflexos nos resultados académicos. Então há um professor tutor que acompanha aquele aluno, porque o aluno não tem só problemas académicos, às vezes é preciso alguém que o acompanhe e que tem que ver. Às vezes eles até escondem problemas económicos que o tuto consegue descobrir e que nós, há casos em que a escola passou a dar-lhes o pequeno-almoço, a dar-lhes um lanche ao meio da manhã porque o tutor descobriu e, no grupo turma o aluno não revela e o tutor consegue ir descobrindo os problemas e ajuda” (entrevista ES02).

Algumas escolas, considerando que “o aluno consegue mais do que o professor” optam por envolver alunos nas medidas internas de apoio educativos. Na entrevista ES02²⁴⁵ revela-se uma situação

procedimentos ara haver alguma homogeneização em termos do que é a escola A, B e C. depois claro, cada uma tem dinâmicas próprias e isso ai já tem a ver com a organização interna própria de cada uma, mas em termos globais há esta preocupação” (entrevista Ag04).

241 “Quando falamos em medidas eu esqueci-me de uma coisa muito importante que foi, nós temos em funcionamento uma sala de estudo. É a sala, é a melhor sala da escola, e que era uma sala de Educação tecnológica. É uma sala que tem uma área mista de computadores, tem o dobro, mais do dobro desta sala” (entrevista Ag02).

242 No ensino básico os apoios educativos privilegiam as disciplinas sujeitas a exame: “normalmente quase todas as turmas beneficiam desse apoio educativo a Português, Matemática e Língua Estrangeira, é uma coisa que nós temos assumido” (entrevista Ag02).

243 “Os nosso projetos não têm nome nenhum especial, mas o que é que nós fazemos...., fazemos com que alunos em que se diagnosticaram dificuldades específicas, por exemplo na matemática um aluno não sabe fazer equações, há um conjunto de alunos que não sabe fazer equações, como nós temos assessorias a algumas turmas, o grupo da matemática gere as assessorias de acordo com as necessidades dos alunos dos diferentes ciclos. Há um grupo de alunos que tem dificuldades em resolver equações, então eles apresentam uma proposta de alteração de horário, e durante um mês, por exemplo, os alunos vão trabalhar equações à terça ou à quinta durante um mês. (...) os professores que estão em assessoria saem da assessoria e fazem esse trabalho. Ao fim de um mês aqueles alunos já sabem trabalhar com equações. Relativamente ao projeto "Fénix", é mais tempo não é ao mesmo tempo, e os alunos voltam na mesma apara aquele grupo” (entrevista Ag02).

244 “Este ano andamos mais por ai porque de facto, assistimos a um reforço acentuado nas áreas que normalmente dão mais para o insucesso, que é o português e a matemática, e chegamos à conclusão que organizar mais apoios e cima de 6 horas, ou 6 tempos letivos por semana não seria solução e que não seria por isso que alunos têm sucesso, dedicamo-nos muito mais a outro tipo de iniciativas e de atividades” (entrevista Ag05).

245 “Mas este ano então implementamos essa estratégia dos pares que era, começamos, numa forma experimental com alunos do 12º e do 7º, perguntamos aos alunos do 12º e também consultamos sempre o Diretor de Turma se aquele aluno tinha perfil para ser tutor, porque isto de ser tutor também é arriscado, é preciso analisar o perfil. Os alunos que se disponibilizaram e os alunos do 7º que aceitavam o tutor, e os encarregados de educação, portanto há ali um contrato em que todos assinam. E esse acompanhamento dos alunos do 12º aos alunos do 7º, foi assim...., uma alteração de comportamento e de avaliação, que disparou, porque eles também não largavam os miúdos, e os miúdos contavam coisas ao tutor que às vezes nem aos pais. Houve ai um problema de um aluno que a mãe disse: ele nem a mim me conta, a tutora é que sabe, e os tutores não os largavam. Eles tiveram subidas, eram alunos de tipo de 2 e para passar para 4. Também é diferente, o aluno

de tutoria entre pares que não sendo caso único de medida deste tipo, aposta na empatia que os alunos possam desenvolver fruto da idade, amizade e linguagem para assim rentabilizar os escassos recursos que a escola dispõe para o efeito. O professor passa de tutor ou professor de apoio a supervisor²⁴⁶ de uma ação que mobiliza competências sociais, comportamentais e de estudo para todos os alunos envolvidos.

O apoio educativo conformado sob a forma de medidas de reforço curricular incide sobretudo nas disciplinas sujeitas a exame, é encarado como medida que contribuindo para o incremento dos resultados se apresenta como medida compensatória das dificuldades inerentes ao contexto socioeconómico em que a escola se insere²⁴⁷. Não obstante as resistências que possam advir fruto da concorrência com outras atividades extraescolares²⁴⁸, a adoção por este tipo de medidas caracteriza-se por ser bem recebida pelos pais dos alunos que são envolvidos no processo:

“havia faltas, só que eles não, não comprometemos os pais com isso e eles só começaram a aparecer muito próximo do exame. No ano seguinte, nós, isto não funciona, está ali o professor com 2 ou 3 alunos, então no ano seguinte foi comunicado aos pais que havia esse apoio e os próprios pais disseram-nos que não sabiam que no ano anterior o filho não correspondeu ao facto de ter apoio. Implicamos o pais nesse compromisso e impusemos um limite de faltas, portanto a partir da 3ª falta ficas fora do apoio, para os obrigar a vir todo o ano. Este ano nós tivemos colegas a queixarem-se do inverso, que temos de criar mais equipas porque estavam muitos alunos nas salas. Nós tínhamos colegas com 28 alunos nas aulas de apoio

consegue às vezes mais do que o professor, e também é um apoio mais individualizado saber dificuldades e como chegar lá. Portanto eles obrigavam-nos a estudar, procuravam-nos, vais ter teste, queriam saber: mostra-me se fizeste os trabalhos de casa, então não fizeste vais-te sentar comigo. Foi realmente uma estratégia que surtiu muito efeito, experimentamos este ano 12º / 7º e foi muito bom. Vamos tentando, realmente estamos a trabalhar, mas às vezes também os recursos (.) são escassos” (entrevista ES02).

246 “....., fomos a todas as turmas do 3º ciclo, aos alunos, identificamos através dos Conselhos de Turma, alunos com perfil que nós entendíamos que era interessante e questionamos se eles queriam ajudar os colegas, dando apoio aos colegas nas diversas disciplinas. Identificamos os alunos, identificamos as disciplinas em que eles estavam mais à vontade, ou que queriam efetivamente prestar esse apoio, contactamos os encarregados de educação, identificamos as horas em que eles podiam prestar esse apoio. Depois comunicamos aos alunos que naquelas horas estavam os alunos X ou Y, ali para lhes dar apoio. A coisa ainda anda assim um bocadinho titubeante, mas fazemos conta de implementar isto com mais consistência. Há sempre a supervisão de professores. Tanto na biblioteca como na sala de estudo, há sempre um professor, e os alunos estão lá” (entrevista Ag03).

247 “Se temos consciência que os pais não têm dinheiro para pagar explicações, eles têm aqui esse apoio e vão-se preparando para os testes intermédios..... depois tem reflexo quer na avaliação interna quer na externa, quer nos testes intermédios e em tudo. Isso é uma das estratégias que nós adotamos e que vai contribuir para que os resultados melhorem” (entrevista ES02).

248 Embora se recusado a falar em explicações a diretora da ES01 revela que perante a tentativa de imposição de atividades de reforço curricular que implica alteração ao horário, encontra resistência fundamentada em outro tipo de ocupação: “tentei fazer isso numa turma, e depois porque há um que já tem outra atividade lá fora prevista, e portanto não consegue fazer essa alteração, e depois é outro que não sei quê, ... já fizemos essa tentativa numa turma que consideramos que era necessário e desistimos. (...). Porque no fundo o que nos estamos a verificar é que muitas vezes os alunos estão mais condicionados em termos de horário lá fora. (...). Portanto muitas vezes, o problema não é a escola, mas será a atividade que o aluno terá lá fora. Os extras” (entrevista ES01).

para exame. Lá está, nós criamos os mesmos grupos pensando que adesão iria aumentar, mas não tanto” (entrevista ES02).

Inclui-se neste tipo de apoio, ou complemento, as atividade de preparação especifica para os exames – “teach to the text” – configuradas em “em revisões da matéria dada e na realização de provas semelhantes aos exames nacionais” que permitam “assegurar reprodução eficiente e eficaz de saberes definidos nacionalmente”(Martins, 2009, p.378) complementadas de forma intensiva no nexu temporal que decorre o fim das aulas e a data dos exames. Este tipo de estratégia sustentada no reconhecimento que os pais lhe conferem infundiu nos esquemas organizacionais de todas as escolas e agrupamentos abordados:

“terminando as aulas também do 6º e do 9º ano os pais já estão informados, e estão sensibilizados para isso. Porque era uma coisa que não acontecia há uns anos atrás. Os professore disponibilizavam-se mas não apareciam alunos, portanto os alunos já interiorizaram essa responsabilidade, essa necessidade, e os pais interiorizaram também essa obrigatoriedade de fazer com que os filhos venham para a escola durante estes dias terem aquelas aulas de preparação para os exames” (entrevista Ag02).

Os anteriormente referidos “processos de fabricação dos resultados” constituem igualmente parte integrante do *sistema cognitivo* das organizações e aparecem evidenciados nas entrevistas realizadas, enformados como mecanismos de diferenciação positiva das disciplinas ou dos alunos sujeitos a exame ao nível dos horários²⁴⁹ e dos docentes atribuídos²⁵⁰.

Em nossa opinião descortinamos ainda mecanismos de segregação que, contrariando a equidade que ao mandato se impõe, potenciam favorecer os melhores alunos²⁵¹. Na entrevista ES02, faz-se referência a prática, entendida como “incentivo ao mérito”, que embora pretenda constituir contributo válido para evitar “direcionar os (...) investimentos pedagógicos apenas para as dimensões cognitivas do

249 “Nós tentamos que os horários sejam horários em que esteja presente equidade, portanto, que sejam justo também para a comunidade, e não é para os professores. Normalmente fazia-se os horários na perspetiva dos professores, antigamente, à muito que deixou de ser assim, mas na perspetiva dos alunos e uma das coisas que nós, um dos critérios que nós temos, aqui já à três ou quatro anos a esta parte. (...) usamos os que tinham avaliação final, nós privilegiamos em termos de horário, se se entender isto como um privilégio, que é ter os turnos da manhã. O 6º ano e o 9º ano têm os turnos da manhã. Porque isto tem duas, ..., é importante por duas vertentes. Primeiro, por as turmas que têm exames, o ano ou os anos que têm exames finais, eu estou a dar as mesmas condições a todos os alunos, daquele ano. Ou seja se é bom ter aulas de manhã, é bom para todos, se é mau, é mau para todos, portanto há ali alguma equidade. Como também há a perceção de que de manhã é melhor, então como eles também tinham um trabalho mais exigente, o 9º ano e o 6º ano, então esses têm aulas de manhã, portanto há ali 6 turmas do 6º ano e 9 turma do 9º ano que têm aulas de manhã porque têm provas finais” (entrevista Ag03).

250 Embora já abordado anteriormente, em trabalho recente infere-se que “a maioria dos docentes inquiridos já leccionava a disciplina de exame há dois anos seguidos, facto que parecia evidenciar a habituação destes docentes a estas disciplinas” (Gonçalves, 2010, pp. 126-127) e do qual se retiravam dividendos significativos ao nível dos resultados.

251 Referimo-nos já anteriormente ao processo de diferenciação a que os alunos mais fracos são sujeitos quando encaminhados, em alguma das situações de forma bastante precoce, para os cursos de educação e formação.

trabalho escolar em detrimento das tarefas que visam inculcar nos estudantes as competências que valorizam tanto retoricamente” (Melo M. B., 2009, p. 368) funciona como mecanismo que incrementa a diferença entre os melhores e os outros alunos.

“a escola tem (.), também numa das estratégias o incentivo ao mérito e ao empreendedorismo. O incentivo ao mérito é, aqueles alunos que aderem a projetos nacionais ou internacionais poderão ter até mais 2 valores na disciplina que estiver implicada no projeto. Mas também é assim, no ano passado podiam todos, mas nós pensamos assim, se é para valorizar, tivemos de estabelecer uma meta, tem que ser com qualidade. Então estabelecemos que só a partir de 15 valores é que poderiam aderir ao incentivo ao mérito. Os alunos com média de 15 poderiam aderir a um projeto nacional e internacional acompanhado por professores de determinadas disciplinas que também estavam envolvidas no projeto e dependendo da qualidade desse projeto, que o aluno atingiu, poderia ter mais 2 valores nessa disciplina. Claro que o aluno se empenhou porque havia a possibilidade de ter mais 2 valores e também acaba por ter reflexos na aprendizagem dele, porque a aprendizagem também não são só aqueles conteúdos disciplinares, desenvolvem várias competências” (entrevista ES02).

Terminamos esta análise com um dado que se nos apresentou como surpreendente e que diz respeito à constituição de turmas. De todos os entrevistados nenhum assumiu qualquer forma de discriminação a este nível, justificando a constituição de turmas com base em critérios pedagógicos, para o caso do ensino básico, e de opção formativa, para o caso do ensino secundário. Não obstante, será de registar a prontidão com que os entrevistados se prestavam a fazer referência aos grupos de nível, apresentando-os como algo que não faziam²⁵². Resultante da falta de dados, demarcamo-nos de qualquer interpretação, sob o risco de esta poder incorrer na deturpação dos sentidos que nortearam os entrevistados. A este propósito achou-se curioso que nos esquemas cognitivos das famílias, permaneça ainda o mito da turma A²⁵³.

252 “Por outro lado tentamos também misturar os alunos. Isto é, não é princípio da escola, embora muitas vezes parece que passa essa expressão lá para fora, mas não é, os grupos de nível ou as turmas serem feitas por notas. Não são, não pretendemos isso, pretendemos, acho que se valoriza mais a mistura dos alunos em termos de resultados. Havia em tempos, aquela ideia que nós tentamos combater, de que os "A" e os "B" é que eram os de topo, e depois ia o resto” (entrevista ES01).

253 “Havia alguma ideia, ainda há dias, logo no início do ano letivo, uma mãe que até faz parte da associação de pais que me disse assim, "o meu filho está muito aflito, tem medo". Disse-lhe, "não tem que ter medo", os alunos foram todos perante aquela ideia de que os "A" e "B" seriam os alunos dos vintes. Nada disso. Os alunos estão misturados, foram, depois a letra, foram feitos grupos de boletins de matrícula a que foram atribuídos, letras não tivemos essa preocupação, exatamente para não serem rotulados os alunos. E portanto eles vêm que têm todos a mesma oportunidades, e por outro lado, nas turmas depois, embora haja por coincidência turmas que têm um nível mais alto, ou têm alunos com notas mais altas do que outros, mas não houve essa preocupação. Aliás nos últimos anos tem-se verificado que os melhores alunos da escola são exatamente de turmas do meio, a turma G, a turma F, a turma I, portanto não.. Exatamente para se tentar tirar esse tipo de conotação aqueles onde estão os com aquela ideia” (entrevista ES01).

3. PERSCRUTANDO A ORGANIZAÇÃO PELA PERSPETIVA NEO-INSTITUCIONAL: REMATE REFLEXIVO

Fundamentada nas dimensões essenciais do paradigma neo-institucional, elabora-se uma síntese reflexiva da análise efetuada. Partindo da visão de organização como realidade socialmente construída, o contributo desta teoria permite desvelar a ação como sendo resultado de um conjunto de dinâmicas resultantes de processos racionais que decorrem da sua relação entre o ator organizacional e o ambiente onde está inserido. Apresentando-se como constructo fundacional da teoria o desenvolvimento de *conduta institucional isomórfica*, realiza-se o entendimento da ação focalizando privilegiadamente os processos de convocação, desenvolvimento e adoção de elementos que a legitimem. No âmbito da análise as dimensões cognitiva e normativa da organização agenciadas por *sistemas simbólicos*, *rotinas*, artefactos e *sistemas relacionais*, apresentam-se como objeto primordial do enfoque.

Antevendo-se a necessidade de pressupostos teóricos que permitisse o ajuste focal entre níveis macro e micro analíticos, indispensável ao entendimento da relação entre o que é “estabelecido politicamente para a governança local” (Burch, 2007, p.41), as microdinâmicas locais e os pressupostos racionais que as medeiam, recorreu-se à proposta de análise em camadas, de Scott (1995, 2001).

3.1. O Nível societal

Da mesma forma que permite desvelar o exercício do poder das organizações supra nacionais, concretizado na capacidade para “moldar as estruturas e políticas dos estado-nação e outros atores nacionais e locais em praticamente todos os domínios da vida social racionalizada - negócios, política, educação, medicina, ciência, mesmo a família e religião” (Meyer, Boli, Thomas & Ramirez, 1997, p. 145), o esquema analítico concebe o Estado-nação como poderoso agente institucionalizador. Na qualidade de “actor colectivo” detentor da autoridade para fazer e aplicar regras, detém pela legitimidade de prorrogar a lei, o poder para acionar pela via coerciva, poderosos “mecanismos ‘distintos’ de isomorfismo institucional” (Sá, 2004, p.218), concretizados na imposição de mudanças e reformas inerentes às agendas políticas que o norteiam²⁵⁴.

A garantia da aplicação da lei decorre do arbítrio formalizado por exemplo, através de algumas das ações da IGE, depositário estatal do poder para verificar a conformidade da organização com os

²⁵⁴ Concordamos com Sá quando considera que “as reformas educativas representam bons exemplos de mudanças que invocam argumentos de natureza institucional sustentadas no mecanismo do mimetismo institucional” (2004, p.223). É usual o recurso aos resultados de “Estudos do que se faz nos países considerados mais avançados” para argumentar a necessidade de reformar e, “justificar certas opções” frequentemente são objeto de crítica ou resistência pública.

regulamentos previstos legalmente. Não obstante, e considerando Scott, “os mecanismos de vigilância embora necessários são falíveis e a conformidade é apenas uma das muitas respostas possíveis” (2001, p. 54), pois mesmo os textos legais são sujeitos a reinterpretções resultantes da interação com os restantes elementos institucionais. Resulta que mesmo nestas situações a ação pode não prefigurar a existência de desconformidade, sendo inúmeros os exemplos de práticas que pela via do registo ou ação visível se apresentam conforme o previsto normativamente sem que tal signifique a sua efetiva realização. Ao regulador também passará despercebido a hipótese da existência de mecanismos coercivos que, embora não previstos no sistema de regras formais da organização, obrigam à adoção oportuna e conveniente de determinados padrões de conduta, evitando-se desta forma a sanção, configurada na não atribuição do horário mais conveniente, ou da turma desejada.

O processo de reforma não esgota na imposição de mudanças de cariz técnico-operacional, veiculada pela formalização de regras e normas legais. Para além de não haver garantias de operacionalização integral das mesmas, as resistências inerentes à desconstrução dos mitos instituídos, constituiu-se veículo indutor da rejeição social, que em última instância se manifesta pelo poder do voto. Consequentemente exige-se em função da legitimidade o isomorfismo entre o governo do Estado e a sociedade que constitui a nação. Como tal a difusão e imposição de uma agenda, que se pretende prescrita ao nível inferior, exige que se convoquem valores e padrões prevaletentes em todo o *nível societal*, convertendo-os em móbil para a diluição do balizamento que é imposto pelo mandato educacional e se consigna na LBSE.

Desde a publicação dos *rankings* de escolas que os resultados internos bem como os externos passam a ser encarados socialmente, como indicador do valor qualitativo da escola. A publicação de *rankings* de escolas assume-se como exemplo de mecanismo de difusão de uma ideologia ou sistema axiológico, em que os resultados se apresentam como “valor substancial”, ou mesmo património transacionável, legitimado pelos defensores das lógicas de mercado²⁵⁵ e da da liberdade de escolha. Neste contexto, a avaliação, entendida como um “conjunto de normas de tipificação dos estudantes” (Meyer, 1988, p. 92), vê alargada o seu significado social uma vez que é assumida como instrumento previligiado de categorização da qualidade educativa

Os resultados escolares passam a referenciados como uma categoria padronizável, que se potencie utilizada no cereimonial de controlo das escolas e dos professores. John Meyer e Brian Rowan (1988, p.88) explicam este raciocínio utilizando o conceito de *desacoplagem*, configurado na dissociação entre o

²⁵⁵ “Uma identidade funcional como o mercado pressupõe uma moeda, padronizada e confiável de tipificações sociais que está livre de anomalias locais” (Meyer & Rowan, 1988, p. 98).

que será a “estrutura ritual” e a atividade educativa²⁵⁶. Este fenómeno de dissociação indiciador da existência de uma lógica de confiança entre Estado e cada escola, e dentro da organização do Diretor relativamente aos restantes docentes revela-se contudo ambigua. Consequentemente o cerimonial de verificação do processo educativo, fica reduzido à certificação obtida pelos indicadores de eficácia.

Se o modelo comporta o isomorfismo como produto da partilha de poder entre Estado e Sociedade, ao admitir “ajustes, aperfeiçoamentos, atalhos, alterações, modificações, verificadas ao nível micro” (Scott, 2001, p.188), permite igualmente abordar a organização ou campo onde se insere como fonte de institucionalização que se poderá refletir nas estruturas macro. Desta forma admite-se questionar a possibilidade de difusão de padrões e *scripts* para o nível superior que, perfeitamente normalizados ao nível organizacional emergiram como “resposta institucional”, e se apresentam como solução prática para os problemas que se colocam.

3.2. O campo organizacional e a organização

Nos dados empíricos obtidos, e com exceção de duas entrevistadas onde por sinal os resultados eram aceites como bons, faz-se questão em salientar que às intencionalidades estratégicas se sobrepunham os condicionalismos impostos pelas características do contexto socio económico e cultural em que cada escola se insere. Resguardou-se da parte dos entrevistados o cuidado de salientar que nas organizações educativas sendo os resultados, indicadores de previsão difícil²⁵⁷, a gestão educacional nunca se poderia limitar a uma lógica fundamentada exclusivamente em racionalidades de cariz instrumental e tecnológico.

A teoria enfatiza a as dimensões estrutural e funcional da organização, colocando em evidência as alterações resultantes da resposta que a mesma produz quer aos constrangimentos impostos pela lei quer aos elementos de pressão inerentes aos padrões de qualidade impostos socialmente. A mudança revelou-se passar, por exemplo, por incorporar elementos legitimados externamente quer por organismos ligados ao Ministério da Educação e que envolvem medidas apoio ao estudo e como são os casos das

²⁵⁶ Os autores Meyer & Rowan referem, em relação ao sistema educativo americano, que “educators (and their social environments) therefore decouple their ritual structure from instructional activities and outcomes and resort to a ‘logic of confidence’: Higher levels of the system organize on the assumption that what is going on at lower levels makes sense and conforms to rules, but they avoid inspecting it to discover or assume responsibility for inconsistencies and ineffectiveness” (1988, p. 88)

²⁵⁷ Ver Meyer & Rowan (1977a, p. 354)

práticas previstas no Plano da Matemática, do projeto de Testes Intermédios e do “Programa Educação 2015”.

O investimento patente na elaboração e análise de dados estatísticos dos resultados revela-se igualmente como artefacto organizacional que sendo prescrição do nível superior, se proliferou pelas escolas e faz parte das suas rotinas organizacionais. Se numa primeira fase, estes procedimentos comportavam reflexões em torno dos domínios do desenvolvimento do currículo e da prática pedagógica, a intensificação da pressão exercida, quer pelos *media*, quer pelo decurso das políticas educativas, obrigou a escola a colocar maior ênfase genérica em práticas de prestação de contas e justificação dos resultados. O trabalho decorrente aparece estruturado em torno da demanda de processos que permitam o incremento de resultados, o que numa situação limite passa pela intenção de os fabricar (“teach to the text”). No plano formal e em clara referencia à demanda de equidade que o mandato educacional impõe, concretiza-se pela convocação de processos baseados no incremento e compensação curricular e pedagógica e, nas medidas de apoio educativo.

Não se verificando o menosprezo pelo carater simbólico dos indicadores de eficácia, estes revelam-se ainda como elementos determinantes da necessidade, ou não, de expor os constrangimentos inerentes às expetativas do serviço público de educação. Se para as escolas que apresentam “bons” resultados a adoção de tais medidas é apresentada por si só como suficiente para certificar a eficácia organizacional, às que se veem impossibilitadas de o fazer, e perante a escusa em admitir inconsistências e ineficiências, impõe-se a necessidade de invocar outros elementos que permitam o reconhecimento do trabalho desenvolvido.

Como refere José Matias Alves as lógicas de ação desenvolvem-se “de molde a tornar invisíveis ou dispersos e desconectados os verdadeiros problemas”, há todo o “interesse em fazer crer ao contexto social e às suas audiências que a escola funciona bem, pratica a equidade e a justiça, cultivando, deste modo, o princípio da confiança” (2008, p. 281). O processo envolve a combinação de três fatores que invocando a dimensão cognitiva da população organizacional, afiançam sustentar a legitimidade da escola: (a) envolvimento de todos os grupos de interesse na tomada de decisão e na prestação de contas que justificado por princípios de democraticidade, prefiguram formas de “endoutramento institucional”; (b) Cotejo de centralidade para o valor que a escola possa representar na comunidade onde está inserida, associando ao fator anterior, matizes de “hipocrisia institucional” que permitam asseverar a qualidade do serviço prestado, independentemente do valor substantivo que os resultados escolares podem não

proporcionar²⁵⁸; (d) Difusão e promoção do serviço educativo prestado, desenvolvendo desta forma a difusão de condutas que se pretendem isomórficas entre a escola e a comunidade, apresentada como principal grupo de interesse.

Perante a necessidade de mudança, para além da estabilidade estrutural impõem-se alterações em todo o ritual organizacional. Para tal convocam-se elementos legitimados externamente à organização e independentemente do fundamento institucional convocado, apresentam a ação como resultado de um conjunto de “respostas institucionais”, aos focos de resistência ou de conflito, quer por parte dos docentes quer por parte dos alunos e famílias.

Ao nível interno da organização, assume-se representar “os actores organizacionais como executantes de papéis”, que o diretor terá de saber gerir. No entanto e concordando com Virgínio Sá ao considerar que se esses papéis “prescrevem o comportamento aceitável”²⁵⁹ desde logo será de prever a emergência de “constrangimentos para a gestão do processo” bem como de “oportunidades [que] conferem direitos e privilégios aos titulares” (2004, p.206). Depreendem-se esta lógica por exemplo nas práticas inerentes a elaboração de horários e de atribuição de apoios educativos a disciplinas e turmas sujeitas a exame ou a distribuição do serviço letivo a professores de um certo tipo. A lógica gestionária aparece também reconhecida em situação limite de *liquidação institucional*, manifesta na intenção desejada de se poder seleccionar e rejeitar os docentes que não se apresentem como garantia do que é percecionado como legítimo.

Dimensões como a inovação, o conhecimento e atividades técnicas, sacrificados que estão pelo enforme institucional, dificilmente poderão transparecer quer no interior quer no exterior da organização. O trabalho desenvolvido, independentemente do contributo educacional que possa representar, apenas será convocado aos rituais e cerimoniais da organização se constituir valor acrescentado aos símbolos e sistemas normativos que são reconhecidos como legítimos. Neste âmbito o diretor apresenta-se como ator fundamental, a quem caberá em nome do reconhecimento e mesmo a sobrevivência da escola, gerir os mecanismos isomórficos, no interior e do interior para o exterior. Grande parte desse trabalho envolve a prática de externalização de regras e procedimentos institucionalizados que, constituindo igualmente

258 “A administração do sistema é ainda complexa porque as audiências querem coisas diferentes: os interesses e as ideologias dos pais, dos alunos, dos professores raramente são coincidentes o mesmo acontecendo dentro de cada grupo; os recursos são por definição escassos o que motiva uma competição por esses bens, gerando-se, frequentemente, um quadro de conflitualidade; os conflitos de interesses estão sempre em cima (ou por baixo) da mesa; dizer uma coisa, decidir outra, agir de outro modo como forma de agradar às diferentes audiências; omitir uns factos, focalizar ou enfatizar outros para aumentar probabilidades de legitimação, o que num sistema de governo democrático é de capital importância” (Alves, 2010, p.137).

259 Virgínio Sá completa a frase salientando que “a tomada de decisão já não é produto da aplicação da lógica meramente instrumental, sendo antes mediatizada pelo sistema de normas e valores sociais que marcam cada esfera e balizam o comportamento adequado para cada situação” (2004, p. 206).

fonte de informação a ser partilhada, como admitem os entrevistados, propõe-se interpretada pelo modelo como exemplo de *isomorfismo mimético*. Em nossa interpretação consideramos que além de esta prática permitir incorporar na organização normas e “scripts cognitivos” institucionalizados, constitui também contributo significativo para a valorização da escola no mercado local. A *atratividade* da escola não é apresentada pela diferença que a mesma possa constituir relativamente às demais da área de interdependência, mas pela igualdade ou similaridade que a mesma possa apresentar relativamente às que socialmente são consideradas mais bem-sucedidas. Desta forma a pretensão de encontrar a conformidade poderá por em causa a fronteiras da escola na medida em que se comprometem os elementos de diferenciação da mesma no campo organizacional. A diluição das particularidades que permitem a diferenciação das escolas, se por um lado prefigura o constructo racional que intencionalmente lhe confere estabilidade e reduz a turbulência, por outro condiciona a capacidade de resposta da organização à pressão ou mudança que contextualmente lhe possa ser imposta.

Considerando como ponto de partida pertinente para a análise efetuada as teses neoinstitucionais de Per-Erik Ellström (1992) o trabalho empírico desenvolvido e a reflexão configuramos duas considerações com as quais pretendemos encerrar a presente reflexão:

- i. As estruturas organizacionais configuram-se como reflexo de padrões ou modelos pré-estabelecidos por sistemas mais abrangentes situados num nível mais alto. A ação organizacional é guiada por normas e valores institucionalizados. As organizações tenderão a tornar-se “cada vez mais similares” (DiMaggio & Powell, 1999b, p. 107) e resistentes à mudança.
- ii. A organização do trabalho encontra-se fundamentalmente influenciada por padrões ambientais que condicionam o controlo e a intenção gestonária das lideranças. Selznick refere que perante a necessidade de responder às tensões e pressões, quer internas quer externas, ao gestor caberá, no âmbito das suas responsabilidades a função de “monitorização do processo de institucionalização” (1996, p. 272).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados escolares constituindo-se desde sempre como variável relevante do sistema educativo transfiguram-se, a partir da década de noventa do século XX, em elemento preponderante uma vez que passaram a adotados como indicador preferencial do desempenho das organizações escolares. Neste contexto, permitem-se constituir instrumento fiável para as estratégias de desenvolvimento de lógicas concorrências entre os estabelecimentos de ensino. Em clara tensão com as lógicas emancipadoras que fundamentam a “escola democrática” infunde-se na sociedade a ideia que, em clara concomitância com os princípios fundamentais das *lógicas de produção*, só uma escola capaz de obter elevadas performances se permitirá formar *capital humano* competente e competitivo.

Objetivando a realização de uma análise organizacional, a existência de constrangimentos e tensões inerentes à pressão que os resultados escolares aportam para as escolas constituiu mote temático para elaborar o presente trabalho. Perspetivado como oportunidade de formação pessoal e científica estruturamos o trabalho em duas partes, reservando para a primeira, uma síntese do trabalho de autoestudo e o trabalho empírico, para a segunda.

A realização da primeira parte não se tratando de descoberta primordial revelou-se fundamental, uma vez que o aporte teórico e reflexivo resultante, nomeadamente quando se tomou consciência das limitações inerentes a alguém cuja sensibilidade, experiência e mesmo conhecimento estariam mais focalizados em temáticas ligadas às Ciências da Terra e da Vida e a aspetos de natureza técnica e operacionais no âmbito da gestão escolar e do exercício da docência. Os elementos teóricos e analíticos provenientes da sociologia da educação, sociologia política e políticas educacionais presentes nos capítulos I e II constituíram recursos fundamentais para a o estudo empírico, que se começou a preparar com a elaboração do capítulo III. Da “sociologia das organizações” optamos por procurar nos elementos fundamentais das perspetivas neo-institucionais o contributo teórico em que alicerçamos a nossa análise. O capítulo IV, do qual consta o trabalho empírico realizado, começou pela exposição dos principais elementos que, do ponto de vista epistemológico, permitiram construir a investigação realizada. Tendo como referencia os elementos conceptuais que fomos mobilizando nos primeiros capítulos, apresentou-se o resultado da análise realizada e construiu-se o respetivo remate reflexivo.

O informe teórico protagonizado pelo novo institucionalismo afirmou-se como lente que satisfazia a necessidade de fundamentar e interpretar a relação e interações entre o *nível societal* e a organização em si. Subjacente na pergunta de partida, importava esquematizar a nossa análise a partir de um instrumento teórico que não se remetesse ao contexto organizacional, uma vez que desde logo tal nos

parecia constituir reflexo de conexões e interações com elementos que extravasam as suas fronteiras formais e sociais.

Decorreu igualmente da mobilização conceptual, a opção pela amostra de diretores. Em nossa consideração trata-se de atores a quem recai toda a pressão inerente à decisão e prestação de contas, quer pelo previsto nos normativos legais quer pelo significado e valores que lhe são imputados política, social e profissionalmente. Por esta razão perspetivar uma análise a partir do discurso destas autênticas *testemunhas privilegiadas* pareceu-nos a opção a seguir.

Interpretamos as reformas como a solução de quem pretendendo concretizar a mitigação das tensões e inconsistências entre a realidade e o previsto nos ideários políticos, tenta introduzir alterações no arquétipo dominante. Para o Estado o caminho mais direto passa pela alteração legislativa e a imposição de mecanismos de coerção estatal que no entanto poderão não resultar necessariamente em alteração substancial ao nível da *ação* organizacional, e que pelo enfoque neo-institucional constitui reflexo de fenómenos de resistência. A investigação tem revelado precisamente a existência de demarcações e mesmo ruturas substanciais entre o *design* consignado na lei e o verificado formal e informalmente na prática e nos rituais organizacionais. Na teoria a intenção de mudança carece da legitimidade concertada não só pela conformidade legal, pelo poder que o cargo de governação e gestão confere, mas sobretudo no *reconhecimento* e compreensão dos valores e símbolos que a norteiam.

Fundamentada nos pressupostos da *Gestão da Qualidade Total*, em Portugal a intencionalidade patente nos programas políticos de introduzir no sector educativo lógicas gestionárias, importadas dos sectores da economia e da engenharia de produção, encontra nos princípios da liberdade de escolha e nos valores inerentes o veículo de institucionalização por excelência.

A lógica económica, sustentada pelos ideais neoliberais, prevê um sistema regulado pelo produto que os resultados escolares se prestam a desempenhar. Permite-se o desenvolvimento de uma racionalidade em que o papel interventivo do Estado se vê substituído em grande parte por variáveis típicas de mercado, em que a concorrência e a procura se prefiguram como dimensões necessárias para regulação do sistema educacional.

Recorrendo-se inicialmente a exemplos de outros países, rapidamente a imprensa se assume como veículo primordial do processo de difusão dos resultados escolares, como valor simbólico da qualidade das escolas. A publicação de *rankings* consumada em resposta à necessidade de obter um indicador nacional das aprendizagens realizadas, a partir dos currículos e das diretivas organizacionais centralmente definidas, vai de encontro aos interesses e representações axiológicas dos principais grupos de interesse. Consequentemente os exames assumem o papel de elemento padronizador da aferição do produto educativo nacional, permitindo-se a utilização dos seus resultados como valor transacionável.

A concorrência subjacente às lógicas mercantis resultantes terá como consequência a emergência de um sistema estratificado de escolas em que a regulação pelos indicadores de eficácia se legitimava pelo direito à escolha, que conseqüentemente implica a necessária seleção e exclusão do direito da igualdade de acesso.

Ao nível das organizações escolares, e sendo questão levantada pela investigação previa-se uma tensão resultante das ambiguidades e constrangimentos subjacentes à necessidade de trabalhar em favor de uma performance e a garantia dos pressupostos de igualdade e equidade consignados na LBSE. Desta forma, a *igualdade de processos* que os princípios de racionalidade económica defendem, perspetivam a constituição de mecanismos facilitadores da discriminação no acesso às mesmas oportunidades de sucesso.

Reportando-nos ao trabalho empírico realizado, os contextos geográfico, económico e cultural em que cada escola se insere, são apresentados como obstáculos quer à performance pura, quer à liberdade de escolha. Quanto a esta última fica claro tratar-se de uma premissa que sobretudo em meios rurais pode adquirir contornos de falácia, uma vez que a escolha fica limitada à escola existente. Em grande número de situações a incumbência de infundir junto das famílias a escolarização como valor substantivo por si só, constitui trabalho de relevância educativa. O exemplo do trabalho desenvolvido com etnias, imigrantes e alunos provenientes de determinantes franjas sociais encontra na frequência escolar a concretização de real valor acrescido para os alunos e respetivas famílias.

Contrariando os que defendem o incremento da performance como produto de uma racionalidade puramente instrumental, a maioria dos entrevistados admitiu que, não obstante o trabalho que especificamente se honra fazer, os resultados alcançados terão mais a ver com fatores de natureza contextual. Numa escola aberta a todos, só ingenuamente se poderá considerar estabelecer um raciocínio que, pretendendo a evolução positiva dos resultados, se proponha articular racionalmente todas as variáveis presentes.

Nos dados obtidos constatou-se a profusão de processos, que estando previstos nos normativos legais como medidas de apoio a alunos com maiores dificuldade, se apresentam interpretados e reinterpretados em medidas de incremento curricular e pedagógico, utilizadas preferencialmente na preparação de alunos que se sujeitam a exames. Tais medidas constituem desta forma, exemplo de processos de *fabricação de excelência* que, apesar de aparentarem desvirtuação da intenção legal subjacente, são percecionados como resposta legítima pelos atores da organização (docentes e alunos), mas também pela comunidade envolvente (famílias).

Para os docentes a possibilidade de mais tempo com os alunos pode significar a obtenção de um valor que lhe permita o reconhecimento dum trabalho que doutra forma permaneceria velado. Para os

pais, obtém-se um suplemento para a realização das aprendizagens em “Contexto Pedagógico Oficial” (Bernstein, 1996, p.112).

Da parte dos entrevistados, atribui-se a responsabilidade pelos resultados que a escola ostenta aos professores: “é o professor que faz a escola, não é a direção” (Entrevista Ag06). Se as melhorias alcançadas aparecem justificadas pelas dinâmicas que os mesmos desenvolvem, da mesma forma lhes são pedidas contas quando tal não acontece. Pelo revelado nos dados, sob pena da sanção que a perda de uma turma, de determinado horário, o receio da Avaliação de Desempenho, ou mesmo do lugar na escola, é através da apropriação e reforço de padrões já cristalizados na organização, que os docentes procuram o reconhecimento por parte do superior hierárquico. Neste contexto, procurando evitar os dissabores que possam advir dum menor desempenho dos seus alunos, os docentes sujeitam-se a atividades que, em clara desarticulação com o discurso que a conformidade legal impõe, passam por exemplo, pelo trabalho de compensação curricular extra letivo e pós-laboral.

Este tipo de lógica, embora não seja exclusiva dos docentes de disciplinas sujeitas a exame, nem ao trabalho de compensação curricular, constitui resposta para o chamamento que o interesse comum impõe. Evitando o risco de se constituírem “desalinhados”, subentende-se a razão para a adoção sistemática de tais condutas que, adotadas como normas legítimas, “hipocritamente” são incorporadas no ritual organizacional.

Por sua vez a prestação de contas do órgão de gestão, aparece restringida à apresentação e operacionalização das medidas que, justificadas pelo facto de se apresentarem como requisito dos docentes, legitimam internamente a desconformidade legal.

Do ramalhete das contas prestadas dificilmente se pondera a importância devida aos casos específicos de alunos, que transversalmente, e salvo raras exceções, são abordados como solucionáveis unicamente com recurso aos PCA e CEF. Embora apontados como solução para o inevitável abandono escolar, sobretudo em ambientes rurais, parece-nos gravosa a instrumentalização destas medidas em favor da melhoria dos resultados em exames nacionais. Situação timidamente admitida nas entrevistas realizadas merece atenção quando se verifica a idade com que alguns dos alunos têm sido encaminhados para os CEF e PCA. Ao excluírem-se alunos de um certo tipo dos percursos ditos regulares, retiram-se do lote de alunos que se sujeitam a exames, aqueles que poderiam representar valores menos favoráveis, economizando-se com tal procedimento, recursos humanos que inicialmente a eles se destinavam.

No que diz respeito ao “vetores de mercado”, para os diretores a abrangência concorrencial apenas fará sentido se confinada à área geográfica da própria escola. Justifica-se a necessidade de ostentar a sua posição, mas num *ranking* de cariz local. Dos *rankings* nacionais, todos revelam preocupação em aferir a sua posição relativa embora, acautelando estrategicamente os constrangimentos

inerentes ao arregimento de alunos de e para fora da sua escola, seja no concelho ou área de interdependência da escola que se focaliza a análise.

Não se verificando demarcação nítida do valor que os resultados permitem veicular, a comunidade educativa impõe à escola um padrão legitimador que extravasa a fronteira simbólica dum serviço educativo realizado unicamente nos objetivos e metas de aprendizagem. Revelando-se a prevalência do *princípio da comunidade*, pressupõe-se a existência dum mercado local, mas constituído por variáveis axiológicas em que a performance patente nos resultados se aventa diluída. Cabe ao diretor monitorizar o ritual concretizador deste papel que à escola se imputa. O *cerimonial* implica o desenvolvimento de toda uma panaceia de projetos e atividades, que justificados como estratégia para o desenvolvimento de competências, posteriormente se aventam refletidos nos resultados académicos.

A esse propósito, honra seja feita a algumas das medidas previstas no Plano Nacional para a Leitura e ao trabalho desenvolvido pela rede de bibliotecas escolares. Noutros casos, e independentemente do contributo socializador e emancipatório que tais condutas possam acrescentar, revelam-se instrumentalizadas em favor da sustentabilidade e reconhecimento do serviço educativo e, por inerência, do diretor.

O cuidado colocado no envolvimento das famílias e pais, para a realização do elevado número de projetos e atividades, indicia constituir-se como ritual estratégico de *conversão* dos demais “desalinados”. A demanda de legitimidade envolve igualmente a realização de mecanismos de promoção e publicitação do trabalho desenvolvido que pela frequência e ênfase colocada, como é exemplo o recurso regular aos meios de comunicação social, se vão assumindo como processos estruturalmente integrados nas rotinas organizacionais das escolas analisadas.

Reservamos para o término deste trabalho, um conjunto de conjeturas que emergiram em sincronia com a sua realização e, decorrendo de conversas não gravadas com alguns dos entrevistados, tiveram por assunto central o disposto em normativos legais que entretanto se foram publicando. Referimo-nos em particular ao despacho normativo nº 13-A/2012, de 5 de junho e à “Revisão da Estrutura Curricular”, apresentada em comunicado do Ministério da Educação e Ciência, datado de 26 de março de 2012.

Para nós, as duas primeiras, arrogam-se como realização legal de práticas perfeitamente institucionalizadas ao nível da escola: o incremento do número de horas destinado às disciplinas de matemática e português poderá constituir a concretização normativa de um procedimento anteriormente instituído nas escolas, com a distribuição das áreas curriculares não disciplinares a docentes dessas disciplinas; a contemplação do Apoio ao Estudo, como parte integrante da componente letiva dos docentes, que agora se completa em mil e cem minutos semanais, poderá constituir igualmente indício

de normalização legal de mecanismo que se encontrava difundido e concretizado em tempo superveniente das vinte e duas horas letivas.

A terceira conjectura decorre da incapacidade pessoal em aceitar o racional que se presume estar subjacente, relaciona-se com o facto de se prever indexar os resultados escolares ao número de horas de crédito a alocar a cada escola. Em nosso entender formaliza-se legalmente a introdução de um mecanismo de diferenciação e estratificação das escolas. Invocando questões de mérito, a medida contempla a distribuição de mais recursos aos “melhores”, o que, em claro contraste com princípios de igualdade e equidade, potencia uma inquietante perpetuação de desvantagens sociais e académicas. Para as escolas com melhores resultados, o acréscimo de recursos, que às restantes poderia ser útil, constitui por si, complemento valioso para a *atratividade*. A procura que se prevê, permitirá seleccionar os alunos que se necessita para conservar ou incrementar a posição alcançada. Às restantes escolas, restará consignar-se ao estrato que o sistema lhe consente e procurar fazer o melhor possível por um público discente que, embora heterogéneo nas suas origens, vaticina-se homogéneo nos resultados académicos.

BIBLIOGRAFIA

BIBLIOGRAFIA

Textos referenciados

AFONSO, Almerindo J. (1994). “A centralidade emergente dos novos processos de avaliação no sistema educativo português”. *Forum Sociológico*, nº4, pp. 7 – 18

AFONSO, Almerindo J. (1997). “O neoliberalismo educacional mitigado numa década de governação social-democrata: um contributo sociológico para pensar a reforma educativa em Portugal (1985-1995)”. *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 10, nº2, pp. 103 – 137.

AFONSO, Almerindo J. (1998a). *Políticas Educativas e Avaliação Educacional. Para uma análise sociológica da reforma educativa em Portugal (1985-1995)*. Braga: Universidade do Minho.

AFONSO, Almerindo J. (1998b). “Estado, mercado, comunidade e avaliação: esboço para uma (re)articulação crítica”. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, nº 51, pp. 109-135.

AFONSO, Almerindo J. (2001a). “A redefinição do papel do Estado e as políticas educativas. Elementos para pensar a transição”. *Sociologia, Problemas e Práticas*, nº37, pp. 33-48.

AFONSO, Almerindo J. (2001b). “Reforma do Estado e políticas educacionais: entre a crise do Estado-nação e a emergência da regulação supranacional”. *Educação & Sociedade*, nº75, pp. 15-32.

AFONSO, Almerindo J. (2002a). “Políticas contemporâneas e avaliação educacional”. In L. C. Lima & A. J. Afonso, *Reformas da Educação Pública: Democratização, Modernização, Neoliberalismo*. Porto: Afrontamento, pp. 111-127.

AFONSO, Almerindo J. (2002b). “Políticas educativas e avaliação das escolas: por uma prática avaliativa menos regulatória”. In J. A. Costa, A. Neto-Mendes & A. Ventura, *Avaliação de Organizações Educativas*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp.31-37.

AFONSO, Almerindo J. (2003). “Estado, globalização e políticas educacionais: elementos para uma agenda de investigação”. *Revista Brasileira de Educação*, nº22, pp. 35-46.

AFONSO, Almerindo J. (2007). “Estado, políticas educacionais e obsessão avaliativa”. *Contrapontos*, vol. 7, nº1, pp. 11-22.

AFONSO, Almerindo J. (2009a). “Nem tudo o que conta é mensurável ou comparável. Crítica à *accountability* baseada em testes estandardizados e *rankings* escolares”. *Revista Lusófona de Educação*, vol. 1, nº13, pp. 13-29.

AFONSO, Almerindo J. (2009b). “Políticas avaliativas e *accountability* em educação – subsídios para um debate iberoamericano”. *Sísifo - Revista de Ciências da Educação*, nº 9, pp.57-70

AFONSO, Almerindo J. (2010b). “Gestão, autonomia e *accountability* na escola portuguesa: breve diacronia”. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, vol. 26, nº1, pp. 13-30

AFONSO, Natércio (2002). "A Avaliação do Serviço Público de Educação: Direito do Cidadão e Dever do Estado". In M. A. Mendonça & e T. Gaspar, *Seminários e Colóquios CNE: Qualidade e Avaliação da Educação*. Lisboa: ME, pp. 95-1043.

AFONSO, Natércio (2003). "A regulação da educação na Europa: do Estado Educador ao controlo social da Escola Pública". In J. Barroso, *A Escola Pública - Regulação, desregulação e privatização*. Porto: Asa, pp.49-78.

AFONSO, Natércio (2009). "Avaliação e desenvolvimento organizacional da escola". *Meta: Avaliação*. Rio de Janeiro. Vol. 1, nº2, pp. 150- 169.

ALVES, José M. (2008). *Os Exames do Ensino Secundário como dispositivos de regulação das aspirações – A ficção meritocrática, a organização da hipocrisia, e as acções insensatas*. Porto: Universidade Católica Portuguesa.

BALL, Stephen J. (1991). "Management as moral technology: A Luddite analysis". In S. J. Ball, *Foucault and education: disciplines and knowledge*. London: Routledge, pp. 153-166.

BALL, Stephen (1995). "Mercados Educacionais, escolha e Classe Social: O mercado como uma estratégias de classe". In P. Gentili, *Pedagogia da Exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. Petropolis: Vozes, pp.196-225.

BALL, Stephen (2002). "Reformar Escolas / Reformar Professores e os Terores da Performatividade". *Revista Portuguesa de Educação* , vol. 15, nº2, pp. 3-23.

BARDIN, Laurence (2009). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

BARROSO, João (1996). "O Estudo da Autonomia da Escola: Da Autonomia Decretada à Autonomia Construída". In J. Barroso, *O Estudo da Escola*. Porto: Porto Editora, pp. 167-189.

BARROSO, João (2003a). "Regulação e desregulação nas políticas educativas: tendências emergentes em estudos de educação comparada". In J. Barroso, *A Escola Pública - Regulação, desregulação e privatização*. Porto: Asa, pp. 19-48.

BARROSO, João (2003b). "A 'escolha da escola' como processo de regulação. integração ou selecção social?". In J. Barroso, *A Escola Pública - Regulação, Desregulação e Privatização*. Porto: Asa, p. 79-109.

BARROSO, João (2003c). "Organização e Regulação dos Ensinos Básicos e Secundário, em Portugal: Sentidos de uma Evolução". *Educação Sociedade*, Vol. 24, nº82, pp. 63-93.

BARROSO, João (2005). *Políticas Educativas e Organização Escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.

BARROSO, João (2006). "Introdução: A Investigação sobre a regulação das políticas públicas de educação em Portugal". In J. Barroso, *A Regulação das Políticas Públicas de Educação: Espaços, Dinâmicas e Actores*. Lisboa: EDUCA, pp. 10-39.

BARROSO, João & VISEU, Sofia (2006). A "Interdependência entre Escolas: um espaço de regulação". In J. Barroso, *A Regulação das Políticas Públicas de Educação: Espaços, Dinâmicas e Actores*. Lisboa: EDUCA, pp. 130-162.

- BARROSO, João; VISEU, Sofia; DINIS, Luís L. & MACEDO, Berta (2006). "A regulação interna das escolas. Lógicas e actores". In J. Barroso, *A Regulação das Políticas Públicas de Educação: Espaços, Dinâmicas e Actores*. Lisboa: EDUCA, pp. 163-190.
- BENAVENTE, Ana (2008). "A Escola e a democracia, das palavras aos actos: paradoxos". *Ops! Revista de Opinião Socialista*, nº 2, pp.30-34.
- BELL, Judith (1997). *Como Realizar um Projecto de Investigação*. Lisboa: Gradiva.
- BERGER, Peter L. & LUCKMAN, Thomas (2010). *A Construção Social da Realidade. Um Tratado da Sociologia do Conhecimento*. Lisboa: Dinalivro.
- BERNSTEIN, Basil (1996). *A Estruturação do Discurso Pedagógico. Classe, códigos e controle*. Petrópolis: Vozes.
- BOGDAN, Robert & BIKLEN, Sari (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- BRUNSSON, Nils (2006). *A Organização da Hipocrisia – Os Grupos Em Acção: Dialogar, decidir e agir*. Porto: Asa.
- BURCH, Patricia (2007). "Educational Policy and Practice From Perspective of Institutional Theory: Crafting a Wider Lens". *Educational Researcher*, vol.36, nº2, pp.84-95
- CANAVARRO, José M. (2000). *Teorias e Paradigmas Organizacionais*. Coimbra: Quarteto.
- CHUBB, John. E. & MOE, Terry. M. (1990). *Politics, Markets, and America's Schools*. Washigton: The Brooking Institution.
- CLÍMACO, Maria do Carmo (2005). *Avaliação de Sistema em Educação*. Lisboa: Universidade Aberta
- COFFEY, Amanda & ATKINSON, Paul (1996). *Making sense of qualitative data: complementary research strategies*. Thousand Oaks: Sage
- CORREIA, José. A. (2001). "A construção científica do político em educação". *Educação, Sociedade & Culturas*, nº15 , pp. 19-43.
- CORTESÃO, Luisa. (1998). *O arco-íris na sala de aula?: processos de organização de turmas: reflexões críticas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- COSTA, Jorge A. (1996). *Imagens Organizacionais da Escola*. Porto: Asa.
- DALE, Roger (1989). *The State and Education Policy*. Milton Keynes: Open University Press.
- DALE, Roger (1994). "A Promoção do Mercado Educacional e a Polarização da Educação". *Educação Sociedade & Culturas* , nº2, pp. 109-139.
- DALE, Roger (1995). "O Marketing do mercado educacional e a polarização da educação". In P. Gentili, *Pedagogia da Exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. Rio de Janeiro: Vozes, pp. 137-168.

- DALE, Roger (2005). "A Globalização e a Reavaliação da Governação Educacional: Um caso de Ectopia Sociológica". In A. Teodoro & C. A. Torres, *Educação Crítica e Utopia. Perspectivas para o Séc. XXI*. Porto: Afrontamento, pp. 53-69.
- DIMAGGIO, Paul J. & POWELL, Walter W (1999a). "Introducción". In W. Powell & P. DiMaggio, *El Nuevo Institucionalismo en el Análisis Organizacional*. México: Fondo de Cultura Económica, pp. 33-75.
- DIMAGGIO, Paul J. & POWELL, Walter W (1999b). "Retorno a La Jaula de Hierro: O Isomorfismo Institucional Y La Racionalidad Colectiva En Los Campos Organizacionales". In W. Powell & P. DiMaggio, *El Nuevo Institucionalismo en el Análisis Organizacional*. México: Fondo de Cultura Económica, pp. 104-125.
- DUBET, François (2003). "A escola e a exclusão". *Cadernos de Pesquisa*, nº119, pp. 29-45.
- ELLSTRÖM, Per-Erik (1995). "Understanding educational Organizations: an Institutional Perspective". *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 5, nº3, pp 9-22.
- ESTEVÃO, Carlos V. (1998a). *Gestão Estratégica nas escolas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- ESTEVÃO, Carlos V. (1998b). *Redescobrir a Escola Privada Portuguesa como Organização na fronteira da sua complexidade organizacional*. Braga: Universidade do Minho.
- ESTEVÃO, Carlos V. (2002). *Globalização, Metáforas Organizacionais e Mudança Organizacional (dilemas e desafios)*. Porto: Asa.
- ESTEVÃO, Carlos V. (2004). *Educação, Justiça e Autonomia – os lugares da Escola e o bem educativo*. Porto: Asa.
- ESTEVÃO, Carlos V. (2009). "Qualidade e Gestão da Qualidade Total em Educação: Contributos para a desocultação da sua agenda". *Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Turismo*, vol. 1 nº1, pp. 34-51.
- FORMOSINHO, João & MACHADO, Joaquim (1995). "A administração da escola de interesse público em Portugal – políticas recentes". In J. Formosinho, A. Sousa Fernandes, J. Machado & F. Pereira, *Administração da Educação: Lógicas burocráticas e lógicas de mediação*. Porto: Asa, pp.115 – 162.
- GIDDENS, Anthony (1998). *As consequências da Modernidade*. Oeiras: Celta
- GIDDENS, Anthony (1999). *Para uma Terceira Via*. Lisboa: Presença
- GIMENO SACRISTÁN, José (2000). "Os novos liberais e os velhos conservadores perante a educação. A ordem neoliberal nas escolas". In J. A. Pacheco, *Políticas Educativas. O neoliberalismo em educação*. Porto: Porto Editora, pp.47-65
- GONÇALVES, Maria Eugénia (2010). *Impacto dos 'rankings' de escolas nas praticas de avaliação dos alunos do ensino secundário*. Braga: Universidade do Minho
- GRAY, H. L. (1988). "A Perspective on Organization Theory". In A. Westoby, *Culture and Power in Educational Organizations*. Milton Keynes: Open University Press, pp.142-156

- HALL, Peter A. & TAYLOR, Rosemary C. (2003). "As Três Versões do Neo-Institucionalismo". *Lua Nova Revista de Cultura e Política*, nº58, pp. 193-223
- JEPPERSON, Ronald L. (1999). "Instituciones, Efectos Institucionales e Institucionalismo". In W. Powell & P. DiMaggio, *El Nuevo Institucionalismo en el Análisis Organizacional*. México: Fondo de Cultura Económica, pp. 193-215
- JUSTINO, David (2005). *No Silêncio Todos Somos Iguais. Ensaio sobre alunos, exames e rankings*. Lisboa: Gradiva.
- LEAL, Ana Margarida (2012). *Da colegialidade à unipessoalidade na administração e gestão da escola pública portuguesa: um estudo de caso sobre a emergência do Diretor do agrupamento de escolas*. Braga: Universidade do Minho
- LESSARD-HÉBERT, Michelle; GOYETE, Gabriele & BOUTIN, Gérald (1990). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget
- LEVACIC, Rosalind (1995). *Local Management of Schools. Analysis and Practice*. Buckingham: Open University Press.
- LIMA, Jorge Ávila (2008). *Em Busca da Boa Escola: Instituições eficazes e sucesso educativo*. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- LIMA, Licínio C. (1996). "Construindo um Objecto: para uma análise crítica da investigação portuguesa sobre a escola". In J. Barroso, *O Estudo da Escola*. Porto: Porto Editora, pp. 17-39.
- LIMA, Licínio C. (1997). "O paradigma da educação contábil. Políticas educativas e perspectivas gerencialistas no ensino superior em Portugal". *Revista Brasileira de Educação*, n.º4, pp. 43-59.
- LIMA, Licínio C. (1998a). *A escola como organização e a participação na organização escolar. Um estudo da escola secundária em Portugal (1974-1988)* (2ª ed.). Braga: Instituto de Educação da Universidade do Minho.
- LIMA, Licínio C. (1998b). "Para uma Análise Multifocalizada dos Modelos Organizacionais de Escola Pública". In L.C. Lima, *A escola como organização e a participação na organização escolar. Um estudo da escola secundária em Portugal (1974-1988)* (2ª ed.). Braga: Instituto de Educação da Universidade do Minho, pp.581-604
- LIMA, Licínio C. (2002a). "Modernização, racionalização e optimização: perspectivas neotaylorianas na organização e administração da educação". In L. C. Lima & A. J. Afonso, *Reformas da Educação Pública: Democratização, Modernização, Neoliberalismo*. Porto: Afrontamento, pp17-32.
- LIMA, Licínio C. (2002b). "Reformar a Administração Escolar: a recentralização por controlo remoto e a autonomia como delegação política". In L. C. Lima & A. J. Afonso, *Reformas da Educação Pública: democratização, Modernização, Neoliberalismo*. Porto: Afrontamento, pp. 61-73.
- LIMA, Licínio C. (2006). "Prefácio à edição Portuguesa". In N. Brunsson, *A Organização da Hipocrisia – Os Grupos em Acção*. Dialogar, Decidir e Agir. Porto: Asa, pp.3-7

- LIMA, Licínio C. (2008). “Da ‘gestão democrática’ das escolas à pós-democracia gerencial?”. *Ops! Revista de Opinião Socialista*, nº 002, pp. 27-29
- LIMA, Licínio C. (2009). “A democratização do governo das escolas públicas em Portugal”. *Sociologia: revista da Faculdade de Letras*, nº19, pp. 227-253, consultado em <http://hdl.handle.net/1822/11727>
- LIMA, Licínio C. (2011). *Administração Escolar: Estudos*. Porto: Porto Editora
- LODI, João B. (1984). *História da Administração*. São Paulo: Pioneira Editora
- LUNDGREN, Ulf P. (1990). “Educational policymaking, decentralisation and evaluation”. In M. Granheim, M. Kogan & U. P. Lundgren, *Evaluation as policymaking. Introducing evaluation into a national decentralised educational system*. London: Jessica Kingsley Publishers, pp. 23-41
- MAGALHÃES, António M. (1999). “A Transformação da Organização do Trabalho e as Novas Necessidades de Formação”. *Actas dos Encontros de Basto*. Celorico de Basto, pp. 1-8.
- MASON, Jennifer (2002). *Qualitative Researching*. London: Sage
- MARCH, James G. & OLSEN, Johan P. (2008). “Neo-Institucionalismo: Factores Organizacionais na Vida Política”. *Revista de Sociologia e Política*, vol. 16, nº31, pp.121-142
- MARTINS, Maria F. (2009). *Gerencialismo e Quase-Mercado Educacional: a acção organizacional numa escola secundária em época de transição*. Braga: Universidade do Minho.
- MARTINS, Maria F. (2011). “Os Rankings das Escolas em Portugal: Explorando alguns dos seus efeitos”. *Revista Eletrônica de Educação*, vol. 5, nº1, pp. 91-109.
- MATOS, Manuel; LOPES, Carla T.; NUNES, Sérgio & VENÂNCIO, Isabel (2006). “Reflexões sobre os Rankings do Secundário”. *Investigação Operacional*, nº26, pp. 1-21.
- MEYER, John W. (1977). “The Effects of Education as an Institution”. *American Journal of Sociology*. vol.83, nº1, pp.55-77
- MEYER, John W. (1988). “The Structure of Educational Organizations”. In A. Westoby, *Culture and Power in Educational Organizations*. Milton Keynes: Open University Press, pp.87-112
- MEYER, John W. (1994). “Rationalized Environments”. In W. R. Scott & J. Meyer, *Institutional Environments and Organizations: Structural Complexity and individualism*. Thousand Oaks, Sage, pp. 28-54
- MEYER, John W. & ROWAN, Brian (1977a). “Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony”. *American Journal of Sociology*. vol.83, nº2, pp.340-363
- MEYER, John W.; BOLI, John; THOMAS, George & RAMIRES, Francisco (1997). “World Society and The Nation-State”. *The American Journal of Sociology*, vol.103, nº1, pp. 144-181
- MELO, Maria Benedita P. (2009). *Os Professores do Ensino Secundário e os Rankings Escolares. Reflexos da reflexividade mediatizada*. V.N. Gaia: Fundação Manuel Leão.

- MINTZBERG, Henry (1995). *Estrutura e Dinâmica das Organizações*. Lisboa: Dom Quixote.
- MOORE, Rob (2009). *Education and Society. Issues and explanations in the Sociology of Education*. Cambridge: Polity Press.
- MORGADO, José (2001). *A relação Pedagógica: diferenciação e inclusão*. Lisboa: Editorial Presença.
- MORGAN, Gareth (1996). *Imagens da Organização*. São Paulo: Atlas.
- NEAVE, Guy (1988). "On the Cultivation of Quality, Efficiency and Enterprise: an overview of recent trends on higher education in Western Europe, 1986-1988". *European Journal of Education*, Vol. 23, nº1/2, pp. 7-23.
- NETO-MENDES, António; COSTA, Jorge A. & VENTURA, Alexandre (2003). "Ranking de Escolas em Portugal: Um Estudo Exploratório". *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia Y Cambio en Educación*. Vol. 1, Nº 01, pp. 1-12. Acesso <http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/volln1/NCV.pdf>.
- PACHECO, José A. (2000). "Contextos e características do neoliberalismo em educação". In J. A. Pacheco, *Políticas Educativas. O neoliberalismo em educação*. Porto: Porto editora, pp. 7-20.
- PINTO, José M. (2007). *Indagação Científica, Aprendizagens Escolares, Reflexividade Social*. Porto: Afrontamento
- QUIVY, Raymond. & CAMPENHOUDT, Luc V. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- RODRIGUES, Maria L. (2010). *A Escola Pública Pode Fazer a Diferença*. Coimbra: Almedina
- SÁ, Virgínio (2002). "As políticas de escolha da escola pelos pais: da bondade das intenções à ilusão das realizações, ou talvez não!". In J. A. Costa, A. Neto-Mendes & A. Ventura, *Avaliação de Organizações Educativas*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 69-92.
- SÁ, Virgínio (2004). *A Participação dos Pais na Escola Pública Portuguesa. Uma abordagem sociológica e organizacional*. Braga: Universidade do Minho
- SÁ, Virgínio (2006). "A Abordagem (Neo)Institucional: Ambiente(s), processos, estruturas e poder". In L. Lima, *Compreender a Escola. Perspectivas de Análise Organizacional*. Porto: Asa, pp.197-247.
- SÁ, Virgínio (2009). "Indicadores de Desempenho, Qualidade(s) e Melhoria". *Actas do X Congresso Internacional Galego - Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho, pp.3795-3805.
- SÁ, Virgínio & ANTUNES, Fátima (2010a). *Públicos Escolares e Regulação da Educação. Lutas concorrenciais na arena educativa*. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão
- SÁ, Virgínio & ANTUNES, Fátima (2010b). "Estado, escolas e famílias: públicos Escolares e Regulação da Educação". *Revista Brasileira de Educação*, vol. 15, nº45, pp.468-593.
- SANTIAGO, Rui; CORREIA, Maria F. & TAVARES, Orlanda (2004). "Um Olhar Crítico sobre os Rankings". In R. Santiago, M. F. Correia, O. Tavares & C. Pimenta, *Um Olhar sobre os Rankings*. Coimbra: Fundação das Universidades Portuguesas, pp. 1- 51

- SANTOS, Boaventura S. (1991). "Subjectividade, Cidadania e Emancipação". *Revista crítica de Ciências Sociais*, nº32, pp 135-191.
- SANTOS, Boaventura S. (2003). *Um Discurso sobre as Ciências*. Porto: Afrontamento
- SARMENTO, Manuel J. (2000). *Lógicas de acção nas escolas*. Braga: Instituto de Inovação Educacional.
- SCHEDLER, Andreas (1999). "Conceptualizing accountability". In L. Diamond & M. F. Platner, *The Self-Restraining State. Power and Accountability in New Democracies*. London: Lynn Reimer Pub., pp 13-28.
- SCOTT, W. Richard (1994). "Institutions and Organizations. Toward a Theoretical Synthesis". In W. R. Scott & J. Meyer, *Institutional Environments and Organizations: Structural Complexity and individualism*. Thousand Oaks, Sage, pp. 55-80
- SCOTT, W. Richard (1995). "Introduction. Institutional Theory and Organizations". In W. R. Scott & S. Christensen, *The Institutional of Organizations*. Thousand Oaks: Sage.
- SCOTT, W. Richard (2001). *Institutions and Organizations* (2nd Edition). Thousand Oaks: Sage
- SEIDMAN, Irving E. (1991). *Interviewing as Qualitative Research. A Guide for Researchers in Education And the Social Sciences*. New York: Teachers College Press.
- SELZNICK, Philip (1996). "Institutionalism 'Old' and 'New'". *Administrative Science Quarterly*, vol. 41, nº 2, pp.270 – 277. Consulta online em <http://www.jstor.org/discover/10.2307/2393719?uid>, em 27-03-2012
- SILVA Jr, João R. (1995). "Qualidade Total em Educação: Ideologia Administrativa e Impossibilidade Teórica". *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 8, nº2, pp. 15-36.
- SJÖSTRAND, Sven-Erik (1992). "On The Rational Behind 'Irrational' institutions". *Journal Of Economic Issues*, vol.26, nº4, pp.1007-1040
- STOER, Stephen R. (2008a). "A genética cultural da Reprodução". *Educação Sociedade & Culturas*, nº26, pp.85-90.
- STOER, Stephen R. (2008b). "O Estado e as Políticas Educativas: Uma proposta de mandato renovado para a Escola Democrática". *Educação, Sociedade & Culturas*, nº 26, pp. 149-173.
- STOER, Stephen R. & MAGALHÃES, António M. (2002). "A nova classe média e a reconfiguração do mandato endereçado ao sistema educativo". *Educação, Sociedade & Culturas*, nº18, pp. 25-40.
- STOER, Stephen R. & MAGALHÃES, António M. (2005). *A Diferença Somos Nós. A Gestão da Mudança Social e as Políticas Educativas e Sociais*. Porto: Afrontamento.
- TEODORO, António (2001). "Organizações internacionais e políticas educativas nacionais: A emergência de novas formas de regulação transnacional, ou uma globalização de baixa intensidade". In S. Stoer, L. Cortezão & J. A. Correia, *Transnacionalização da educação. Da crise da educação à "Educação" da crise*. Porto: Afrontamento, pp. 125-161.

TORRES, Carlos A. (1995). “Estado, Privatização e Política Educacional. Elementos Para Uma Crítica ao Neoliberalismo”. In P. Gentili, *Pedagogia da Exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. Rio de Janeiro: Vozes, pp. 109-136.

TUCKMAN, Bruce W. (1994). *Manual de Investigação em Educação: Como conceber e realizar o processo de investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

WEBER, Max (1971). *Ensaio de Sociologia*. Rio de Janeiro: Zahar.

WEBER, Max (1978). “Os Fundamentos da Organização burocrática: Uma Construção do Tipo Ideal”. In E. Campos, *Sociologia da Burocracia* (4ª ed.), Rio de Janeiro: Zahar, pp. 14-28

WEBER, Max (2005). *Conceitos Sociológicos Fundamentais*. Lisboa: Edições 70

WHITTY, Geoff; POWER, Sally & HALPIN, David (1999). *La escuela, el estado y el mercado. Delegación de poderes y elección en educación*. Madrid: Ediciones Morata.

VAN ZANTEN, Agnès (2006). “Interdependência Competitiva e as Lógicas de Acção das Escolas: uma comparação europeia”. In J. Barroso, *A Regulação das Políticas Públicas de Educação: Espaços, Dinâmicas e Actores*. Lisboa: Educa, pp.191-226.

VERGARA, Sylvia Constant (2004). *Métodos de Pesquisa em Administração*. São Paulo, Atlas

VIEIRA, Maria M. (2011). “Rankings de escolas – discussão de novo sobre um velho debate”. *Plataforma Barómetro Social*, <http://barometro.com.pt/archives/500>.

Programa do XIII Governo Constitucional, 1995

Programa do XVI Governo Constitucional, 2004

Programa Eleitoral de Governo do PSD, 1999,

Programa Eleitoral de Governo do PSD, 2002

LEGISLAÇÃO

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro

Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio.

Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro

Despacho Conjunto n.º 453/2004, de 27 de julho

Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril

Despacho n.º 5328/2011, de 28 de março

Despacho normativo n.º 13-A/2012, de 5 de junho

OUTRAS FONTES

<http://www-ige.min-edu.pt/content>

<http://publico.pt/>

<http://www.jn.pt/Dossies/>

<http://www.tvi24.iol.pt/sociedade/>

ANEXOS

ANEXO I

Arlindo Antunes de Sousa
Professor do Quadro do Agrupamento de Escolas de Moure
Grupo 520
Morador em Quinta do Ribeiro, Lote 22, Frossos
4700-150, Braga
arlindo.sousa@gmail.com

Nome do Entrevistado

Diretor
Agrupamento de Escolas de

Exm^o Senhor

Diretor

Sou professor do Grupo de Recrutamento 520, do Quadro do Agrupamento de Escolas de Moure, que tendo concluído o primeiro ano do Curso de Mestrado em Ciências da Educação na especialidade de Administração Educacional, na Universidade do Minho, encontro-me a realizar um trabalho de investigação inserido no projeto de preparação da dissertação de mestrado.

Venho por este meio, solicitar a Vossa Exa que me conceda uma entrevista no âmbito do levantamento empírico para o trabalho de título “RESULTADOS ESCOLARES E AÇÃO ORGANIZACIONAL”, aprovado pelo Conselho Científico do Instituto de Educação da Universidade do Minho.

Para a realização de um trabalho deste tipo são exigidas garantias e condições, que formalizo e assumo no presente documento:

- garantia de que todos os participantes, bem como a escola permanecem anónimos;
- garantia de confidencialidade de toda a informação recolhida;
- os dados recolhidos por entrevista são precedidos de autorização individual dos intervenientes;
- será dada aos entrevistados a oportunidade de verificarem a transcrição das entrevistas, que só constituirão dados com a respetiva autorização de cada entrevistado;
- a investigação será examinada pela Universidade do Minho, apenas para fins de avaliação do mestrando, que se sujeita a provas;
- caso surja a hipótese de publicação, será pedida permissão a todos os participantes;
- a pesquisa tentará perceber a administração educacional na prática quotidiana da Escola/agrupamento. Não sendo o objetivo principal, espera-se que a dissertação possa constituir um contributo para o trabalho de todos.

Ao seu dispor,

Braga, 01 de junho de 2012

Arlindo Antunes de Sousa

ANEXO II

GUIÃO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

Dirigida a Diretores de Escola / Agrupamento

I. Objetivos

1. Caracterização do perfil académico e profissional do entrevistado
2. Conhecer / compreender / analisar a influência dos resultados escolares no constructo de racionalidades que constitui a organização escolar.
3. Impacto dos resultados e dos rankings na escola, a nível:
 - a. da administração
 - b. da organização
 - c. de interdependência
 - d. Lógicas concorrenciais

II. Entrevista

1. Dados Profissionais do entrevistado

- 1.1. Formação académica
- 1.2. Historial profissional
- 1.3. Cargos de Administração. Onde, porquê e duração
- 1.4. Formação relacionada com o exercício de cargos
- 1.5. Formação específica para o cargo que desempenha
- 1.6. Formação alternativa de preparação para o exercício do cargo

2. Resultados escolares e Ação organizacional (serviço Educativo)

- 2.1. Descrição e caracterização dos resultados escolares (avaliação interna, avaliação externa, Rankings)
- 2.2. Implicações e constrangimentos dos resultados escolares (rankings em particular) na escola.
 - a. Como e a que níveis é abordada a questão dos resultados escolares.
 - b. Conselho Geral, Conselho Pedagógico, Departamentos e Grupos
- 2.3. Intervenção dos pais (pressões / tensões / reclamações / reapreciações)
 - a. Como caracteriza a ação e as lógicas dos pais?
 - b. A que nível se processa essa intervenção (diretor de turma, conselho de turma, direção, conselho pedagógico, conselho geral, outro)
- 2.4. Medidas implementadas pela escola face à necessidade de melhoria dos resultados (metas definidas, ou sua superação)
 - a. Organização da escola
 - i. Organização do ano letivo
 1. distribuição dos serviços docente / Gestão de docentes ao longo do ano letivo / projetos e apoios educativos)
 - ii. Constituição de Turmas
 1. horários / apoio ao estudo / distribuição de serviço docentes
 2. definição de critérios / quem e como intervêm neste processo)
 3. Participação dos pais

4. Papel do conselho pedagógico
5. Conselho geral

- b. Dificuldades / Pressões / Resistências / constrangimentos
- c. O que poderia e o que deveria ser alterado e como (opinião do entrevistado)

2.5. “vetores de mercado”

- a. Caracterização da interação com as escolas circundantes
- b. Saída de alunos (porquê? / há conhecimento)
- c. Mecanismos de atração / seleção / promoção

2.6. “gestão de casos específicos”

- a. Resposta da escola para com os alunos com maior dificuldades e/ou piores resultados.
- b. Medidas como CEF e PCA (Quando e porquê??)
- c. Alunos NEE
- d. Turmas de nível
- e. Transferência de alunos Internamente

2.7. Como diretor, qual a percepção que tem sobre a opinião pública relativa à qualidade da escola?

2.8. Como diretor, como caracteriza a qualidade do serviço educativo prestado pela sua escola?

ANEXO III

Transcrição de entrevista

Entrevista: Ag05

Data: 14-06-2012

Entrevistador: Arlindo Sousa

Entrevistado: Diretor do Agrupamento Ag05

Entrevistador Relativamente a esta primeira parte, gostava de obter dados profissionais e profissionais sobre os entrevistado.....

Entrevistado Eu estou neste cargo de Presidente do Conselho Diretivo, Executivo, e agora já na figura de Diretor já desde 1989, nesta escola. Isso deve dar qualquer coisa como 22 ou 23 anos. Para além disso, já tinha a experiência de 4 anos anteriores em Barcelos, 2 numa comissão instaladora, na altura numa C+S e outros dois como vogal numa escola central da cidade. Em termos de experiência de gestão é isso, quase toda a minha carreira, digamos, profissional tem andado nestas coisas. Em termos de formação específica para a gestão, um complemento de curso escolar na Universidade Aberta, Licenciatura em Ensino Tecnológico, tenho uma especialização, tenho duas especializações em Administração Escolar, uma na Universidade do Minho e depois uma outra mais tarde, já na Universidade Católica, ambas neste tema, gestão e Administração Escolar, ou se quisermos gestão e Administração Educacional. Ainda cheguei a ter o projeto e o convite para avançar para a segunda parte da pós-graduação, para concluir o mestrado, mas por razões, se calhar de natureza pessoal e se calhar também profissional. Isto tem a ver com questões de motivação, carreira e do esticar, enfim, o meu horizonte temporal em termos destas vivências também A gente de que ter noção que estamos aqui num determinado contexto e numa determinado período e não estamos aqui "ad eternum", não é? Infelizmente eu cheguei à conclusão que o que tenho já me basta, provavelmente tenho bastante neste 20 e tal anos e não me senti motivado para investir mais ao nível da formação nesta área.

Entrevistador Relativamente aos resultados escolares, eu pedia que fizesse uma pequena descrição e caracterização dos resultados escolares desta escola, incidindo nos resultados da avaliação interna, nos resultados das avaliações baseadas em instrumentos externos de avaliação, na avaliação externa da escola. Na existência de discrepâncias entre os resultados internos e os resultados obtidos nos exames,

Entrevistado Este Agrupamento, ade ser, enfim um discurso repetido, e é bem verdade que é repetido, cada um tem a sua especificidade e as suas,....., o seu contexto, mas com maior, penso eu, com maior propriedade nós podemos aplicar essa máxima a este Agrupamento. De facto temos uma franja de população com características muito próprias, temos alunos de etnia cigana, que felizmente nos últimos anos tem sido encaminhados para vias de formação diferenciadas, como é o caso dos PIEF's. Vamos formar a candidatura à 3ª turma PIEF, já, não só para ciganos, mas predominantemente para elementos de etnia cigana. Temos uma escola do 1º ciclo onde só frequentam, ou só vão frequentar para o ano, miúdos de etnia cigana. Penso que este problema será resolvido com a construção do centro escolar que está em fase de acabamento, porque é difícil remar contra esta tendência que os pais têm de não se reverem, os pais da nossa "raça" não se reverem e até temerem a integração dos alunos da nossa "raça" numa escola onde predominam os meninos ciganos. Isto quer dizer que de facto temos um contexto ,(.) próprio que induz para anos melhores, para anos piores consoante a variável que resulta dos, enfim, do maior ou menor sucesso dos meninos ciganos que interfere com os resultados globais. Há anos em que eles são encaminhados para os PIEF's, no ano passado por exemplo foram, os CEF's também deram uma ajuda diferenciada a conseguir resultados melhores nas turmas ditas de ensino regular. Isto para chegar aquilo que lhe ia dizer, o que temos visto é, ou que temos assistido é anos de melhor "colheita" ou até de boa colheita, passo a expressão porque se calhar é um bocado forçada aplica-la aqui, para anos onde enfim, estamos em sintonia com as médias nacionais. Quando saíram aquele, saiu e ainda está aqui em cima da minha secretária, aquele trabalho, que já não sei se estamos obrigados ou não a cingir-mo-nos a ele, nós continuamos a tê-lo como nossa orientação, das metas 2015, nós nesse ano, no ano terminal de 9º ano tínhamos níveis de insucesso de 3,5%, salvo erro. Recordo-me que foi talvez o ano de melhor "colheita" em termos de ano terminal de ciclo, em que tivemos um sucesso tremendo naquelas turmas do 9º ano. Mas como em educação, eu penso que estas coisas, enfim, não são tão mecânicas como outro tipo de aritméticas que temos que fazer. É por isso que eu dizia que há anos onde os resultados de facto são melhores, porque os alunos vêm melhor preparados, porque vêm de famílias com outro suporte, porque o contexto social e económico é mais ou menos favorável, coisas do senso comum que não é preciso

estar aqui a repetir. Mas quando dá por aqui a diferença, ou as razões da diferença que temos de uma ano para o outro. Recordo-me que nesse ano, esse ano foi marcante, nós nunca mais vamos conseguir manter e muito menos superar os níveis desse 9º ano, os níveis de sucesso no 9º ano que serviram de referência ao projeto de metas 2015. E a escola é a mesma, os professores são os mesmos, porque importa dizer que o quadro aqui é estável, as condições físicas não estarão para melhor, podem não estar muito melhor mas mesmo assim quase que apostava a dizer que estão para melhor porque nomeadamente nos os recursos,..., informáticos, os meios audiovisuais e não só a escola não se tem furtado a fugir daquilo que nos tem sido pedido, e portanto o que era suposto era que esta melhoria fosse em escalada. O que eu quero dizer, e para concluir, não sei se isto interfere com o estudo, ou com a temática que estás a abordar mas é para nós claríssimo que o papel da escola não depende só da ação da escola, e no fundo isto que eu estive aqui a dizer, resume-se a isso.

Entrevistador **A questão dos resultados escolares tem implicações e constrangimentos ao nível da escola, nas estruturas,**

....

Entrevistado

Constrangimentos não, mas agora a temática, se há coisa que é abordada nesta, e penso que em todas as escolas, mas nesta em particular, foram-nos apontadas algumas brechas em termos daquele projeto de avaliação externa, as articulações e tal, as lideranças, podia falhar alguma coisa, nem sei se foi isso,, foi a autoavaliação, na autoavaliação é que de facto foi-nos apontada algum deficit a esse nível. Mas se há coisa que ninguém tem dúvidas e os inspetores não tiveram em atestar, e nós temos o histórico todo para prova-lo é a análise exaustiva que se faz aos resultados escolares, quer sejam de maior ou menor sucesso. Ao nível das estruturas principais e quando digo estruturas refiro nomeadamente o Conselho Pedagógico e o Conselho Geral, ou a antiga assembleia. São analisados, debatidos detalhadamente, nos últimos anos com uma assertividade, se quisermos chamar outro nome, muito própria porque, enfim quando é preciso tocar os bois pelos nomes contrariamos aquele discurso do porreirismo, do encolher, que eu sei que normalmente os teóricos criticam muito a escola pública por isso, ah, a gente encobre-se uns aos outros, de facto a redoma sala de aula ainda é um espaço impenetrável. Enfim isso acho que não consigo nega-lo, não me sinto à vontade nem tenho essa rotina, não o faço, não entro por uma sala dentro, a não ser que haja um grande alarido, manda-se chamar a atenção.

Mas de facto ao nível da prestação docente, e dos resultados escolares, tem sido daquelas temáticas, se quisermos que não tem passado em claro na análise periódica que se faz em cada ano escolar. Ao ponto de identificar turmas e naturalmente que não precisamos de dizer os nomes porque todos nós sabemos quem são os professores daquelas turmas. Nós aqui já estamos nessa fase, à 2 anos a esta parte que pomos o dedo na ferida, envolvemos os coordenadores, os coordenadores por sua vez já vão preparados para....., já sabem o que a casa gasta, já tentam ir com desculpas mais ou menos, e acho que isso posso dizer-lo porque é a impressão que eu tenho e julgo que corresponde à verdade, nós enquanto docentes, enfim, não estou a fazer juízo de valor, estou a constatar, já são aquelas desculpas mais ou menos standard, já sabem que vão ser questionados e já tentam rebater ou tentar rebater ou justificar os resultados através de determinada justificação padrão que de resto agora também é enfeitado no Conselho Pedagógico. Também já chegamos a essa fase, pomos o dedo na ferida, já questionamos as pessoas, já queremos saber porque é que numa determinada disciplina um professor, por exemplo, destoa. Destoa quer dizer, sai da sintonia do, digamos, nível geral, ou o contrário, numa determinada turma os alunos são razoáveis numa disciplina e depois caem abruptamente noutra disciplina. Portanto nós já chegamos a esse nível de análise. Acho.... Que não fazemos mais do que a nossa obrigação, reconheço, porque já o disse que ando nisto há muitos anos, e a crítica que normalmente se fazia à organização escolar era do “porreirismo nacional”, não te toco a ti para tu não me tocares a mim, e a esse nível acho que posso dar um testemunho que, pelo menos nesta escola, as coisas estão a evoluir,, chegamos a tocar com o dedo na ferida, e vamos lá ver se há justificações, se não há, e temos casos de professores que tiveram que rever as suas práticas, nomeadamente ao nível da aplicação dos critérios de avaliação. Provavelmente havia ali algum desfasamento na forma como estavam a aplicar esses critérios, como estavam a abordar as questões da avaliação. Neste momento, em termos de aplicação, se quisermos, prática e de vermos o trajeto por onde chegamos à avaliação, já chegamos a essa fase, já “partimos cascalho”, passe a expressão. Os resultados, não são aquilo que a gente quer, e estou tentado a dizer que não serão nunca o espelho de uma de uma reta ascendente no sentido da melhoria, porque efetivamente os alunos não são os mesmos todos os anos. E as famílias não são as mesmas, e portanto a escola não vai ter uma prestação em contínuo. Embora, eu reconheço que as escolas fizeram um esforço enorme, nos últimos anos para rever tudo o que diz respeito à aplicação de critérios de avaliação, a esmiuçar tudo isso, as práticas, os pesos em relação aos conhecimentos, aos trabalhos práticos, reveem isso tudo. Mesmo assim os alunos não são os mesmo e portanto ..., o contexto varia de ano para ano, e muito dificilmente uma escola pública, como ainda outro dia dizia, que tem, esta ou outra qualquer, que tem de ter aquela porta aberta, para meninos de etnia cigana, para meninos, enfim, que de um ano para outro não estão tão bem preparados, ou que vêm de famílias desestruturadas, meninos deficientes, não pode apresentar os mesmos resultados que apresenta o colégio (...) ou a (...) em (...), quando toda a gente sabe

que selecionam à partida os clientes.

A escola pública, tal como nós a vemos inscreve-se neste paradigma de ter que prestar um serviço público, de não poder selecionar clientes, de ter que ter as portas abertas para todos, e depois fazemos o melhor que podemos. Há anos de “colheitas” excelentes, como foi esse ano anterior ao das mestas 2015, há anos que não são tão bons e há anos assim- assim. Tem havido um esforço de facto muito grande, isto parece que andamos todos a remar contra a maré, mesmo assim tem havido um esforço muito grande.

Num processo, que também para quem já anda à muitos anos nisto, que não pode ser desligado desta temática, tem a ver com o fenómeno da articulação. Nós andamos muitos anos a trabalhar de costas voltadas uns para os outros, quer internamente na própria escola quer inter- ciclos, então ai é que era um descalabro. A questão desta lógica de funcionamento em agrupamento veio facilitar um bocadinho, penso eu, a questão da ..., digamos do apuramento ou do afinamento em relação aos resultados escolares, pode não ser ainda aquilo que nós queremos, também é uma realidade recente, termos um ciclo, teremos 4 anos, não sei, mas não temos muito tempo ainda desse trabalho de mãos dadas e de continuo e de saber que estamos todos a trabalhar, julgo, para o mesmo, mas as coisas vão melhorando, acho eu, estão a melhorar.

Entrevistador **E os pais, a que nível é que os pais, no que diz respeito aos resultados escolares, têm alguma intervenção na escola?**

Entrevistado Nos últimos anos não tem havido reclamações que originem a revisão dos Conselhos de Turma e a revisão das classificações atribuídas, do ponto de vista formal, estou a falar do ponto de vista formal. É uma evidência nos últimos anos. Recordo-me que aqui à meia dúzia de anos atrás, era raro o fim do ano escolar, que terminava, e este ano também ainda é cedo, vamos ver, recordo-me que no ano passado não houve necessidade, há dois anos também não, que para satisfazer legalmente um pedido de reclamação tivéssemos de ordenar a repetição de um Conselho de Turma, porque, insatisfação, ou alguma denúncia de eventuais ilegalidades. A coisa não tem andado por ai, portanto não é por ai, não é pelos docentes avaliarem de forma injusta que os alunos têm ou não melhores resultados.

Há um dado que não podemos retirar daqui e que penso que para o ano, enfim sem querer fazer futurologia, daremos um passinho atrás, que é a questão dos Percursos Alternativos ou dos Cursos de Educação e Formação de jovens, os CEF's. Para o ano já só vamos poder constituir essas turmas com alunos, com 15 anos de idade feitos e portanto isso vai-nos criar um problema terrível, que era o que se passava aqui à meia dúzia de anos atrás, que era de termos as turmas do 7º ano com um número significativo de repetentes, com um contributo forte para o agravamento do insucesso escolar, enquanto essas formações alternativas, embora prematuras, também tenho de reconhecer isso, um miúdo com 13 anos, alguns com 14, vai para uma padaria ou pastelaria sem ter os 15 anos legalmente exigidos, também reconheço que há ai algum constrangimento. Mas do ponto de vista da organização escolar e da apresentação dos resultados era facilitador, não tenho dúvidas nenhuma, era facilitador. Estou convencido que para o ano, a esse nível, vamos ter uns pauzinhos na engrenagem, vamos andar um bocadinho para trás.

Entrevistador **Falou-me nas metas, já me foi adiantando algumas medidas adotadas face à necessidade de melhorias dos resultados, ou de atingir metas e esta questão é precisamente relacionada com isso. A nível de organização da escola, o que é que a escola faz nesse sentido?**

Entrevistado Falando em relação à constituição de turmas, temos usado uma máxima que é, não sei se é bom se é mau, temos a manutenção dos grupos turma de origem, conforme eles vêm já desde o pré-escolar, o 1º ciclo e depois seguem sempre por ai fora até ..., a não ser que haja indicação dos Conselhos de Turma, e temos tido uma ou outra vez, aparece aqui no 6º ano, ou no 7º ano e manda desfazer aquilo tudo e dá uma manta de retalhos, que eles começam a tornar-se, enfim, começam a apropriar-se de rituais não próprios, embora se conheçam à muitos anos, mas para uns é para bem e para outros é para mal. Mas regras gerais as turmas mantêm-se até ao 9º ano.

Em termos de distribuição de serviço docente também temos como boa a prática de manter os professores, e os Diretores de Turma e essa articulação, essa continuidade com alguma continuidade sempre que é possível, ao longo do ciclo todo. Não nos temos dado mal com esse critério.

Em termos de reforço, digamos, em termos de outro tipo de ofertas de apoios, este ano, e no último, andamos mais por ofertas, se quisermos, mais liberais, mais abrangentes, como é o caso dos apoios e das iniciativas que são desenvolvidas ao nível da biblioteca que por acaso é muito convidativa, fica ao lado do refeitório. Tem uma biblioteca e clubes, salas de informática, salas de uso livre. Para além das péssimas características, eu acho que posso dizer isto, acho que não vou preso, das péssimas características que esta tipologia de projeto oferece, isto são autênticos aquários, não tem condições nenhuma de resguardo e tal, tem essa que é positiva, de facto que é o acesso dos alunos com muita facilidade, sem nenhuma barreira física ou de outro género, eles entram numa sala de informática, são convidados a entrar para uma biblioteca, e tal. Este ano andamos mais por ai porque de facto, assistimos a um reforço acentuado nas áreas que normalmente dão mais para o insucesso, que é o português e a matemática, e chegamos à

conclusão que organizar mais apoios e cima de 6 horas, ou 6 tempos letivos por semana não seria solução e que não seria por isso que alunos têm sucesso, dedicamo-nos muito mais a outro tipo de iniciativas e de atividades. Em casos esporádicos onde esses apoios foram sugeridos, e foram-me indicados, pois eles avançaram. Temos também o plano de ação para a matemática, temos o ensino coadjuvado no 3º ciclo, principalmente no 8º e no 9º ano. Temos 2 professores de matemática para fazer a coadjuvação naquelas disciplinas, que dão mais para o insucesso, ou que tradicionalmente dão mais para o insucesso, e diria que esta escola não fugirá muito aquilo que será as rotinas das outras escolas, a esse nível não teremos grande inovação, também não sentimos muito dessa necessidade. Mas enfim, estaremos recetivos, quando houver ideias para por em prática, que resultem em melhores resultados, naturalmente estamos sempre recetivos a isso. Mas não fugimos muito da rotina, não.

Entrevistador
Entrevistado

Neste âmbito, precisamente do reforço das ofertas de apoio,....., poderia ser feito mais algumas coisa?

Esta coisa passa por uma, por um tema que, precisamente, agora está na moda nas escolas, que tem a ver com o conceito de autonomia, de alguma autonomia que as escolas têm para gerir o seu currículo. Se calhar vou dizer aqui uma coisa que é politicamente incorreta, eu não sei se é bom ou se é mau, aquela ideia de dizer que se definem determinadas normas a nível nacional e depois salve-se quem puder, e é normal que se criem tensões, às vezes com muito maus resultados, tensões internas ao nível da escola, nos próprios departamentos, em busca destas soluções, enfim, milagrosas que sinceramente não sei o que é que se ganha. A esse nível sou crítico, e não sei o que é que a escola ganha em ter 12 blocos para dividir por um Departamento das línguas, por exemplo, nem sei se estou a falar correto, estou a falar decore, e quando nos dizem que 6 tempos são obrigatoriamente para a Língua Portuguesa, porque é não se faz logo esse exercício para os “estudos sociais” e para o Inglês. Porque é que esta escola tem que ter ai hora a mais ou hora a menos e a escola de (agrupamento mais próximo), ou uma escola aqui em frente tem 1 hora a mais ou uma hora a menos, mas não é a todas as disciplinas, uma à cabeça está livre. Este comentário é válido para as tais “franjas” de liberdade que nos dão. Supostamente abre-se a boca de autonomia, de autonomia, mas é uma autonomia envenenada. Eu sinceramente, ando à muitos anos nisto, não precisava dessa autonomia para nada. A escola não precisava dessa autonomia para nada. Nem é por ai que a escola, por ter mais 1 hora a Inglês, ou menos 1 a “estudos sociais”, ou mais 1 hora a História no 3º ciclo e menos 1 hora a Geografia que os alunos vão ter mais sucesso ou que vão ser diferentes dos outros, não é. Isso, nem sei sequer se isso é autonomia, acho que isso não é autonomia. É uma forma de criarmos algum bulício, alguma inquietude aqui no interior da organização, de maus resultados, eu penso, que de maus resultados e se quisermos, de criarmos constrangimentos locais. É o caso de eu ter de levar um educando desta escola para aquela e chegar lá e ter um currículo um bocadinho diferente. Por que é disso que se fala, um bocadinho diferente, e um bocadinho não é autonomia nenhuma.

Isto tem a ver com uma ideia que eu queria explicar e que foi colocada à volta da organização,...., eu não sei se temos muito a ganhar com esta diferenciação, nem sei se chega a ser diferenciação, é mais uma nuance de podermos ter mais 1 horinha a História, menos 1 horinha a Geografia ali, ou menos 1 de música aqui, mais 1 de Educação Tecnológica acolá quando o próprio normativo depois nos diz que cingir aos recursos. Quer dizer, podemos escolher mas se tivermos professores, primeiro temos de os alocar. Portanto acho que é um discurso formal que depois na prática de esfuma e que não se traduz numa mais-valia notória para a escola, ai não vejo grandes virtuosidades nesta questão de fazermos um bocadinho diferente, porque é só um bocadinho. Acho que só teríamos a ganhar, em termos de acalmia, em termos de orientação, se quisermos até curricular e de prosseguimento de ações, se estas questões fossem decididas centralmente. Que houvesse depois uma componente técnica, ou tecnológica ou artística de oferta de raiz ou matriz local, muito bem, mas estamos a falar de uma alínea, apenas uma, não estamos a falar do início, tem 12, agora 6 vão para ali e 6 podem dividir para duas. Agora se 6 são para dividir para duas, só pode ser 3/3, 4/2, 5/1 não, isto é uma coisa absurda. Isto para criticar aquilo que as escolas poderiam fazer mais, ou poderiam fazer menos. As escolas não podem fazer nada porque estão manietas superiormente, têm uma matriz, espera-se que cumpram um determinado papel, espera-se....., e de facto ele vai sendo cumprido. Umhas vezes com melhor resultado, fruto dos clientes que nos entram por aquela porta para dentro, outras vezes com resultados menos satisfatórios. Um olhar externo, depois também há a questão da avaliação interna e da avaliação externa. Os exames que vulgarmente até vemos na praça pública, nos órgãos de comunicação social, feitos por um grupo, por uma elite de iluminados que estão fechados num gabinete é uma coisa. E enfim, a avaliação interna feita com algum critério, com algum cuidados em relação aos conhecimentos que são considerados essenciais, que foram transmitidos neste local e dos quais se espera que os alunos apreendam os resultados ai são outros. É deste problema, porque eu acho que é um problema que estamos a falar, é fazermos uma prova igual para os meninos do Colégio (...), para não falar do Externato (...) ou de outro colégio qualquer de Lisboa, que não conheço e que pode apresentar resultados excelentes e depois juntam-nos todos. Sai à praça pública com os “rankings”, sai tudo, ou duma escola que tem 30% de meninos de etnia cigana, por exemplo. Em relação à avaliação externa, não sei se havia outra forma de a conseguir, agora o peso que pode ser, ou com que deve ser considerado, é que eu acho que devia ser

relativizado.

Entrevistador Outro questão tema ver com “vetores de mercado”, como é que se caracteriza a interação com as escolas circundantes, se há problemas em termos de saída de alunos, e porque razões é que isso acontece.....

Entrevistado Eu penso que esse é inevitavelmente o futuro, e ainda um futuro próximo. Eu acho que as escolas cada vez mais, com a dimensão do público escolar, e se quisermos numa lógica de mercado, com a diminuição de clientes, vão ter que trabalhar e procurar o seu suporte e portanto vão procurar, se calhar públicos diferenciados, e eu acho bem, porque vão cumprindo uma missão interessante, com certeza, pois se ela existe é porque é interessante, se houver clientes é porque não é só o meio, e é porque vai marcando território. Isto que eu estou a dizer aplica-se rigorosamente a esta escola, pois ela não sendo uma escola secundária, certificamos alunos com o secundário nos EFA's noturnos. Temos aqui todas as noites 8, 9 turmas. Esta escola de à uns anos a esta parte tem um bulício noturno, não digo idêntico, mas muito aproximado à vida que tem de dia. Fomos ganhando se calhar algum traquejo e porque não dizer também ganhando alguma imagem no meio, ao ponto de as escolas profissionais de (sede do concelho), ainda agora temos ai alunos em bolsa, que não tendo oferta formativa lá, os encaminham para cá, e dos outros centros de “Novas Oportunidades” e portanto temos tido essa mais-valia. Isto para dizer que, eu acho que as escolas cada vez têm de procurar mais novas formas de estar na sociedade e novas modalidades de formação. Também não podemos inventar muito, mas algumas de facto estão ai, estão ao nosso alcance, e depois depende das necessidades do meio, da forma como a mensagem é passada, da imagem que é criada para os cursos, esta escola em particular teve algum cuidado desde o início, e penso foi isso que foi dando alguma seriedade aos cursos, em afetar a este ensino noturno, professores dos quadros que se voluntariaram e que se disponibilizaram. Enfim acho que pelo que me dizem....., isso funciona ao inverso, é para os últimos horários, para quem chega aqui não, aqui é difícil encontrarmos um professor contratado à noite, então são pessoas com muito capital de experiência muito significativo que abraçaram esse projeto desde o início e talvez, talvez não, seguramente lhe conferiu alguma idoneidade no processo, e temos vindo a repetir essa diferença, porque acaba por ser uma diferença com as escolas vizinhas. Todos os anos 8 ou 9 turmas, para o ano não sei, estão algumas já constituídas, de dupla certificação inclusive, estamos a avançar para a dupla certificação do ensino secundário, e não somos uma escola do ensino secundário. A Direção Regional tem patrocinado e tem a apadrinhado esta iniciativa.

As ligações com o meio ao nível das ofertas, se quisermos, alternativas, como à pouco fizemos referencia à Educação e Formação de jovens, temos tido experiências interessantes, como o que está agora a concluir já o 2º ou 3º curso de padaria e pastelaria, onde a parte prática, se quisermos, ou técnica, tecnológica melhor dizendo é desenvolvida precisamente nas instalações da (unidade fabril de panificação). É vizinho nosso e desde o inicio, não nos faz favor nenhum atenção, não nós faz a nós ou ao ministério da educação, pagamos uma renda, está tudo concertado com protocolos. Portanto nós servimo-nos é da fábrica, tem lá os monitores, são contratados por nós, pagamos o aluguer da fábrica e os alunos estão lá a fazer a parte tecnológica. Eu penso, enfim sem querer exagerar, que este tipo de cursos, e que este tipo de jovens, saem para o mercado de trabalho, aliás temos as experiências já do 1º, são absorvidos para o mercado de trabalho, têm emprego. Agora nem sempre é fácil promover cursos desta natureza e com esta particularidade de fazerem formação na própria fábrica, na padaria, e ainda por cima numa padariazinha pequenina embora seja industrial ou semi-industrial (...). Estes alunos são formados em contexto laboral, estão a fazer estágio, os do 2º curso neste tipo de ligação e de parceria. Já tivemos também um de pichelaria, na pichelaria (...) faziam a parte prática ou tecnológica. É este tipo de parcerias, de integração no meio, de patrocínios de programas no meio que eu acho que são, podem ser, as mais-valias de qualquer escola, e tem de passar necessariamente por ai no futuro. Uma escola que se feche, enfim, embora do ponto de vista físico a gente possa estranhar as grades, quer dizer, como tivemos a felicidade de ver uma escola com ausência de grades, fora de Portugal, mas em Portugal nós vemos aqui as grades tal e tal, mas a escola não pode estar metida para dentro das grades. Tem que cada vez estar mais voltada lá para fora porque senão então é que não temos forma de nos safarmos.

Uma questão que entronca com as eventuais reclamações, a satisfação da parte dos pais em relação aos resultados escolares, isso puxou-me agora para a ligação escola – família. Esse tipo de articulação acho que também, para nós que andamos nisto à uns anos a esta parte, tem vindo, temos vindo a observar que essa ligação é cada vez mais estreita e também cada vez no melhor sentido. Passamos uma fase onde os pais não queriam saber da escola, ou pouco queriam saber da escola. Depois onde os pais, de um momento para o outro, porque também o contexto nacional se quisermos, as próprias políticas educativas, enfim forçou a abertura e portanto os pais, agora já estou eu a se calhar a exagerar um bocadinho, mas é a ideia que eu tenho, forçou a abertura das portas da escola aos pais e os pais por sua vez sentiram-se muito protegidos e passaram de uma de colaboradores quase a fiscais, ou a questionar tudo e todos não é? E neste momento penso que essa fase já passou e os pais vêm muito mais à escola, através dos seus movimentos representativos, como uma estrutura onde têm que dar as mãos e com têm que colaborar, do que têm que fiscalizar e que têm que criticar. Sendo que não se justifica também entrar nesse cabimento, não podemos

tomar a mal, aliás ainda agora saiu daqui o presidente da Associação de Pais desta escola, para tratar questões, a instituição de uma prémio, no caso, era disso que estávamos a falar, premiar uns alunos no final do ano. Mas mostra bem a abertura e o papel que os pais têm hoje em relação ao que tinham à 10 anos, e então muito diferente do que tinham à 20 anos atrás, em que só vinham à escola quando eram chamados, ou quando a coisa corria mal, ou uma vez por período para vir buscar a fichas das notas, porque formalmente parecia mal se não fosse lá buscar a ficha.

Entrevistador **Há alguma resposta da escola com alunos de maior dificuldade, além dos CEF, PIEF, PCA? Como é que são tratados casos específicos de alunos que apresentem alguma dificuldade e que não se enquadrem em nenhuma destas situações?**

Entrevistado Nós temos tido, eu ia dizer a sorte, mas nestas coisas não há sorte, temos tido de facto um olhar justo por parte da Direção Regional, que perante o nosso apelo e a forma como ele é feito, nos tem facultado a colaboração de uma psicóloga neste agrupamento, e portanto, isto para dizer que, esses casos de facto que merecem tratamento, atendimento, uma análise, um adaptação curricular são, acho que posso arriscar a dizer que são devidamente amadurecidos, são conhecidos, é uma das vantagens de estarmos em agrupamento, temos esses casos sinalizados desde o Pré-escolar, e portanto mesmo não estando a psicóloga ao serviço desses níveis de ensino, ela está ao serviço do agrupamento e portanto presta-se a esse serviço. Ela sabe qual é a missão do cargo que tem cá dentro, e nós temos os casos sinalizados e diagnosticados desde o pré-escolar. Para cada aluno que necessita de um tratamento especial, nós tentamos encontra-lo. Ainda gora recebemos um aluno que veio sinalizado pelo tribunal de menores, comissão de proteção de menores, um caso complicadíssimo de entrega do poder, enfim, do miúdo aos avós, são casos de alunos que trazem um trajeto de vida, são alunos problemáticos, a todos os níveis, mas perante situações dessas a primeira coisa que acionamos é logo o aconselhamento e o estudo por parte dos serviços de psicologia perante o dossiê que o moço traz atrás dele e depois de uma série de medidas cautelares em termos de vigilância, de enquadramento, de acompanhamento, que tentamos procurar que sejam o mais adequado para estas situações.

Em termos de turmas assim sinceramente, acho que não. Acho que esta escola, como estava tentado a dizer, como todas as escolas públicas, e não vou ser injusto ao ponto de dizer que nenhuma particular ou privada conseguiria dar, pode uma ou outra, mas regra geral isto aplica-se às escolas públicas, somos confrontados com estes casos de, ou individuais, de alunos portadores de comportamentos desviantes, necessidades educativas especiais, ou até o caso de grupos turma que merecem uma atenção, um cuidado especial e aí o que podemos fazer é aquilo o que fazemos por exemplo em relação às turmas PIEF. Tentar mais uma vez, tal como disse à pouco para a noite, é tentar escolher um grupo de docentes que se revejam, não é imposto é negociado, são preparados para aquele grupo de alunos e portanto abraçam aquele projeto. Inicialmente um ou outro não gosta muito da odeia, tenho que o reconhecer, mas avança o projeto e depois no fim identificam-se com ele e dizem OK, tudo bem. Não é aquilo que mais gostavam, mas apresentam o resultado com aquilo que é possível, e penso que se reveem naquele trabalho e gostam.

Tivemos à poucos dias uma visita dum líder parlamentar a propósito de algum questionamento que havia sobre as turmas PIEF precisamente e esses colegas tiveram ocasião exatamente de passar esse testemunho, não todos se sentiram motivados, mas agora que se reveem no projeto e o abraçam e vão até ao fim com ele. Mas sempre escolhidos, nunca fica para os últimos horários, nem para miniconcursos, nem nada, é gente cá dos quadros, que é motivada a abraçar aquele projeto.

Entrevistador **Como diretor, qual a percepção que tem sobre a opinião pública da qualidade da escola?**

Entrevistado Eu não sei como vou responder, porque primeiro não tenho, foi uma coisa, é um espeto que nunca me despertou assim uma curiosidade extrema. Eu penso que a escola foi marcando o seu ritmo, foi marcando a sua presença através das suas dinâmicas no trabalho mais ou menos continuado, dentro destas lógicas de responsabilização, de partilha, de abertura ao meio, aos pais, à sociedade e poderei ter alguma vantagem ou estar a lavar em algum erro de facto. Quando as pessoas estão muitos anos no mesmo lugar, na mesma escola, pode ser uma virtude e pode ser um defeito. Posso estar iludido, posso estar a pensar que a escola tem uma dinâmica que é aceitável e que é bem vista ou razoavelmente aceite pelo meio, ou então enfim, posso estar a lavar em erro, a hibernar e enfim, como a avestruz com a cabeça enterrada na areia. Nunca parei para pensar nisso, sinceramente, maduramente porque a ideia que eu tenho, e essa é mais de, do diálogo que tenho através dos movimentos representativos dos pais, da associação de pais, um diálogo permanente, constante, mais ou menos formal ou informal, como quisermos, a ideia que eu tenho do corpo docente, nomeadamente de um ou doutro colega que, esta escola tem um quadro muito estável, estamos quase todos a ir para a reforma e quase todos nos conhecemos, entra um ou outro novo em cada ao, mas tem um quadro muito estável, e isso leva a trocar ideias com outro que chega de novo, que nos diz que vem de escolas de cidade e tal, e que se sentem particularmente confortáveis aqui. Em relação ao,....., eu não digo que é em relação ao meu trabalho ou ao trabalho da escola, é em relação ao bulício digamos, ao modelo

organizacional que é instituído, não é? Há muita informalidade, que é, que funciona como chapéu a todos os nossos procedimentos, de facto, eu acho que se há alguma coisa de que podemos ser acusados, é de sermos em muitos procedimentos, de,....., não complicamos, isso tenho a consciência, não complicamos muito, fazemos aquele trabalho de sapa que é feito, tem de ser. Quando nos mandaram este ano desburocratizar as papeladas, aqui já estava desburocratizado há muito tempo, muitos documentos já tinham ido pelo rio abaixo há muito tempo para nós. Claro que se corre alguns riscos, eh pá, quem já esta há muitos anos nisto se calhar gera-se esta rotina e depois se calhar quando surge uma janela de oportunidade, ninguém questiona, acredito que sim, se calhar se estivesse à dois ou três anos, tinha que seguir, ou estava preocupado em seguir tudo aquilo. Formalidade quanto baste, de facto, com segurança, tem que haver segurança nos nossos procedimentos, mas de facto há colegas que me espelham essa imagem, que chegam aqui, que acham que passando para os alunos, que os alunos que não são aquilo que nos às vezes pensamos que são. Digamos os aspetos que às vezes a nós no chocam, o berrar, um palavrão, enfim, é um tipo de agressividade, se quisermos aquilo que nós às vezes vemos como agressividade e tal mas que está longe de chegar ao tipo de agressividade das escolas da cidade. Dizem-me, eu não tenho essa experiência, estou aqui à 20 anos, não tenho essa experiência, mas dizem que os tipos de agressividade lá são bem piores e a atenção que os alunos exigem lá é bem maior do que aqui e portanto o facto de jogarem a bola aqui no campo e soltarem uma série de palavrões, ou de baterem com a bola num cesto quando não podem e deviam estar ao lado. Este ano, ainda agora estava a comentar com o presidente da associação de pais, recorde-me de termos aplicado uma pena disciplinar de suspensão a um aluno. Costumamos dizer que a vantagem de estarmos aqui é que também já conhecemos, pelas razões que disse, os alunos problemáticos e portanto, direi que este ano é uma acalmia medonha. Temos 3 ou 4 casos sinalizados, são acompanhados pela psicóloga, sabemos que têm problemas de natureza familiar e do meio, e é sobre eles que incide a nossa ação, a nossa atuação, preventiva, pela pedagógica no início, quando é preciso dizer-lhe que abusaram um bocado as regras. Este ano foi um 1 e nos últimos anos não me recorde sequer de ter aplicado a pena de suspensão de escola aos alunos. Isto para dizer o quê, não sei se é um bom sinal, se é um mau sinal, se é sinal que estamos a fazer bem, se é sinal que estamos a fazer mal, se estamos a ser condescendentes de mais, se estamos a formar ou se estamos a distorcer a formação que os alunos devem ter, não sei.

Entrevistador
Entrevistado

Como diretor como caracteriza a qualidade do serviço educativo prestado pela sua escola?

A qualidade do serviço educativo, eu nem tenho dúvidas, genericamente é muito satisfatória, muito satisfatória, agora pode ser melhorada. Essa é a nossa grande luta sempre nos Conselhos Pedagógicos, principalmente nos Conselhos Pedagógicos. Eu acho que há elementos que fazem parte da estrutura e que são fundamentais nesta dinâmica de melhoria, que são as lideranças intermédias, os coordenadores de departamento, e a esse nível acho que nesta, como penso que é do senso comum, como em qualquer pessoa responda desta forma, nós podemos sempre melhorar e devemos sempre melhorar, eu reconheço que enfim, nós não somos eternos como diz o povo e reconheço que alguns de nós, se calhar a começar por mim, estou há muitos anos nisto, às tantas alguém com sangue novo mais arejado poderia implementar dinâmicas mais vivas, mais acutilantes, e o que se aplica a mim, aplicar-se-á atualmente a um ou a outro coordenador de departamento ou outro elemento do Conselho Pedagógico, mas isso era para passarmos do muito satisfatório para o excelente, se calhar, ou para o muito bom. Não vou dizer que....., temos muitos anos de experiência, estamos há muitos anos nisto, temos rotinas adquiridas, tentamos fazer um esforço de melhoria da ação do nosso quotidiano, uns conseguem-nos melhor e mais frequentemente, outros menos, mas não quer dizer que, enfim estejamos já todos, que alguns de nós estejam já num patamar de inutilidade, não é isso que eu quero dizer. Agora eu acho que se pode sempre melhorar e é isso que nos, pelo menos a mim é isso que me orienta a todos os níveis.

ANEXO IV

Grelha II – Interpretação Teórica / interpretação Crítica

Dimensões teóricas de Análise		Temas / Padrões Chave	Citações	Comentários (Interpretação Crítica e reflexão)
Níveis de Análise	Perspetiva neo-institucional			
Nível societal	Modelo / menus (infusão / Imposição) Norma / Padrão / Valor	Resultados: Avaliação Interna / avaliação externa Estado educador / avaliador Performatividade Reflexividade	<p>“Este Agrupamento, ade ser, enfim um discurso repetido, e é bem verdade que é repetido, cada um tem a sua especificidade e as suas,....., o seu contexto, mas com maior, penso eu, com maior propriedade nós podemos aplicar essa máxima a este Agrupamento” (entrevista Ag05)</p> <p>As escolas não podem fazer nada porque estão manietas superiormente, têm uma matriz, espera-se que cumpram um determinado papel, espera-se....., e de facto ele vai sendo cumprido. Umhas vezes com melhor resultado, fruto dos clientes que nos entram por aquela porta para dentro, outras vezes com resultados menos satisfatórios. Um olhar externo, depois também há a questão da avaliação interna e da avaliação externa. Os exames que vulgarmente até vemos na praça pública, nos órgãos de comunicação social, feitos por um grupo, por uma elite de iluminados que estão fechados num gabinete é uma coisa. E enfim, a avaliação interna feita com algum critério, com algum cuidados em relação aos conhecimentos que são considerados essenciais, que foram transmitidos neste local e dos quais se espera que os alunos apreendam os resultados ai são outros. (entrevista Ag05)</p>	
Infusão de valores			<p>“Portanto por isso é que eu sublinho que estamos a falar em termos de resultados de exames nacionais, não estamos a falar de outro tipo de resultados. De qualquer forma em termos de resultados escolares, eu vejo resultados escolares não só em termos de avaliação final dos alunos (...). Quando nós estamos a falar em resultados, estamos só a falar neste caso em avaliação externa, exames do 9º ano,.....(entrevista Ag01)</p> <p>“não gosto de falar em rankings, mas é sempre um ponto (.) que não se consegue contornar. Também relativamente ao Concelho e (..) é o único, a única medida que temos, não é?”(entrevista Ag06)</p> <p>“(...) estamos a falar dos exames nacionais do 9º ano, a partir de agora, talvez do 6º ano, podemos falar também do 6º, provas de aferição, mas relativamente aos exames nacionais, desde esse primeiro ano até agora, nós em 2010 tivemos “Bom” nos resultados no domínio dos resultados em termos da Avaliação Externa da Inspeção Geral de Educação, mas no ano seguinte, ficamos em segundo lugar do ranking, e eles passaram a ser comparáveis aos resultados internos e este ano último, ficamos no primeiro lugar dos resultados, temos vindo a melhorar os resultados dos exames nacionais...” (entrevista Ag01)</p> <p>“A própria avaliação (...), devo referir que nós fizemos uma avaliação externa, que é feita pelo “Programa AVES”, que é realizado pela Fundação Manuel Leão. Ainda este esta semana cá, um dos responsáveis por esses inqueritos, veio falar com alguns professores que queriam colocar-lhe algumas questões, e veio, portanto, fazer esse “feed-back”, fazer essa resposta.” (entrevista ES01)</p>	<p>Carater simbólico dos resultados dos exames</p> <p>Programa de Avaliação Externa das Escolas como instituição que impõe e legitima valores e significados</p>
	Valores Expectativa (normas) /outros valores que a escola infunde	Outros resultados “capital cultural” Aluno como “coprodutor	<p>“quando falamos em resultados, nós falamos nos académicos, mas também falamos nos outros. Cria-se um clube de patinagem, os alunos conseguem logo na primeira prova tirar um primeiro prémio duas vezes, mais um segundo, mais um terceiro. Isso é importante que se torne visível para os próprios pais, para os próprios alunos, é um sucesso.” (entrevista Ag01)</p> <p>“A nível de resultados, (...) é o que temos. Mas em termos de imagem da escola, do que faz, é uma escola que tem muitas iniciativas, muitas atividades, sistematicamente é mencionada na comunicação social, local (.) por causa das atividades que fazem. Eu sei que as pessoas olham este agrupamento como sendo uma referência.</p>	

Dimensões teóricas de Análise		Temas / Padrões Chave	Citações	Comentários (Interpretação Crítica e reflexão)
Níveis de Análise	Perspetiva neo-institucional			
			<p>Eu tenho essa ideia, aliás as pessoas dizem-me isso." (entrevista Ag06)</p> <p>"Esta escola, e o agrupamento, mas esta escola sobretudo, teve uma imagem muito negativa no passado, e é muito mais difícil combater algo negativo do que partir do zero, não é? Porque à exceção, demora muito mais tempo, e nunca se consegue esbater aquilo que é a imagem negativa seja do que for. Além de difícil, nunca é conseguido integralmente, mas a imagem que a escola tem neste momento, na comunidade, é muito positiva, sem dúvida nenhuma. Temos o feedback disso a muitos níveis. A nível dos pais, da preferência que têm pela escola, da vinda de alunos de colégios particulares, desde (.....) que vêm para aqui porque querem vir e escolhem esta escola" (entrevista Ag04)</p> <p>"Eu acho que nós temos algumas coisas, muito positivos, até alguns de encher o olho, não é, e fazem com que as pessoas tenham uma boa opinião acerca de nós, por exemplo, na (atividade concelhia) participamos com quatrocentos e tal alunos, como figurantes, parecendo que não, é uma atividade, essa ou outras que vamos realizando por ai, vai fazendo com que os pais, não falo só das atividades, mas falo também do tratamento, da deferência que os professores têm com os pais." (entrevista Ag02)</p> <p>"Em termos de resultados, nós, como disse já anteriormente, estamos bem, temos que continuar bem e melhorar ainda mais. É para isso que estamos a trabalhar, mas realmente, os resultados têm a ver também com ..., estão interligados exatamente com esta imagem" (entrevista Ag04)</p>	Imagem da escola
		Pais	<p>"Depois onde os pais, de um momento para o outro, porque também o contexto nacional se quisermos, as próprias políticas educativas, enfim forçou a abertura e portanto os pais, agora já estou eu a se calhar a exagerar um bocadinho, mas é a ideia que eu tenho, forçou a abertura das portas da escola aos pais e os pais por sua vez sentiram-se muito protegidos e passaram de uma de colaboradores quase a fiscais, ou a questionar tudo e todos não é? E neste momento penso que essa fase já passou e os pais vêm muito mais à escola, através dos seus movimentos representativos, como uma estrutura onde têm que dar as mãos e com têm que colaborar, do que têm que fiscalizar e que têm que criticar" (entrevista Ag05)</p>	Pais como atores que impõem normas na organização
		Medidas implementadas pela escola face à necessidade de melhoria dos resultados	<p>"No fundo o que aconteceu é que acabamos por ficar todos mais sobrecarregados. Note, que teve que haver uma redistribuição de cargos, havia pessoas que nós tínhamos crédito horário, e conseguíamos que não desse determinada atividade letiva, para desempenhar determinado cargo, e deixamos de poder fazer isso, pois não temos horas disponíveis. Acabou por sobrecarregar, e ter que mudar algumas pessoas que estavam com alguns cargos, e que estavam a ser bem desempenhados. Portanto, não foi uma questão de necessidade, propriamente de ajustar a pessoa, ou o cargo à pessoa, (...) Por outro lado a sobrecarga é maior, por exemplo, do ano passado para este ano, perdemos um adjunto, e perdemos horas de acessória. O que significa que todas as outras pessoas tem de estar mais disponíveis, mesmo com sobreposição de atividades, com sobrecarga mesmo de trabalho. É um facto, no fundo faz-se mais, cada um vai ter de fazer mais, porque há menos." (entrevista ES01)</p> <p>"essa autonomia não trazia nenhuns problemas em termos de recursos e dava-nos mais liberdade em enquadrar a turma de acordo com questões pedagógicas e não só administrativas. Neste momento nós estamos muito limitados por normas administrativas e nós dentro da possibilidade, e isso é que impera, os normativos, quer dizer, é assim e depois vocês ficam outra autonomia, mas não temos muita autonomia." (entrevista ES02)</p> <p>"Em termos legais eu penso que nos poderiam dar autonomia neste aspeto, as ordens que temos é que todos os horários têm de estar completos, o último é que pode estar incompleto. Porque é que não temos autonomia, desde que seja o mesmo número de horas atribuídos aquele grupo, gerimos aquele bolo, não é? Se temos 62 horas, porque é que aquele tem que ter 22, 22 e o outro o restante. Porque é que se afinal não vamos</p>	Adequação da organização

Dimensões teóricas de Análise		Temas / Padrões Chave	Citações	Comentários (Interpretação Crítica e reflexão)
Níveis de Análise	Perspetiva neo-institucional			
			acrescentar custos, porque é que não temos autonomia de, se sabemos que aquele grupo tem aquelas horas..., porque ai era mais possível gerir melhor a distribuição. Porque aquele colega que às vezes ficou com um horário incompleto, dava-nos jeito 2 ou três com incompleto e ele com mais uma turma" (entrevista ES02)	
Campo Organizacional	População organizacional		<p>Há 3 anos estávamos situados, no Concelho em 3º lugar" (entrevista Ag06)</p> <p>"Aliás em termos de contexto de escolas, contexto da região, nós, e considerando os rankings com todos os seus defeitos, que também têm, situam-nos, estes rankings, situam-nos num patamar à frente de todas as escolas cá de (...) [identificação localidade] e não só, mesmo a nível de distrito" (entrevista ES01)</p> <p>"Os nosso resultados em relação à media nacional, no caso dos intermédios à média NUT, porque sabemos, o GAVE dá-nos esse dado, também é trabalhado em relação à questão das metas. Os resultados é em relação às metas, às médias nacionais e tentamos estar dentro do contexto e que estamos, não é? Pesando sempre o contexto que (eehhh), não é. Essa meta que nós definimos da escola não pode ser muito ambiciosa. Provavelmente uma escola doutro contexto será mais ambiciosa" (entrevista ES02)</p> <p>"É preciso ter em atenção o número de alunos examinados, por que quando se faz referencia ao [conservatório], só levam meia dúzia de alunos a exame, numa disciplina que é Português, portanto ai nem sequer é significativo, nem poderá ser comparável, não é, penso eu, e de facto também se faz essa referencia que não é comparável quando estamos a falar de meia dúzia de alunos e numa disciplina e não de todo o resto" (entrevista ES01)</p>	<p>Carater simbólico dos <i>rankings</i></p> <p>Nível concelhio</p> <p>Publicação de <i>rankings</i> nacionais</p> <p>Variabilidade tempo / contexto socioeconómico</p> <p>Nº de alunos publico / privado</p>
		<p>"vetores de mercado"</p> <p>aracter compósito da organização escola" (Estevãojá citado)</p> <p>"capital cultural"</p> <p>Aluno como "co-produtor"</p>	<p>A escola pública, tal como nós a vemos inscreve-se neste paradigma de ter que prestar um serviço publico, de não poder selecionar clientes, de ter que ter as portas abertas para todos, e depois fazemos o melhor que podemos. Há anos de "colheitas" excelentes, como foi esse ano anterior ao das mestas 2015, há anos que não são tão bons e há anos assim- assim. Tem havido um esforço de facto muito grande, isto parece que andamos todos a remar contra a maré, mesmo assim tem havido um esforço muito grande. (entrevista Ag05)</p> <p>"Eu todos os anos chego a setembro e digo assim, no ano passado tínhamos X alunos no primeiro ano, X alunos no pré-escolar, este ano temos X, e verifica-se o quê? No primeiro, no segundo, no terceiro ciclo, verifica-se que reduz sempre. Eu acho que aqui, mas isto é um problema demográfico, não tem a ver, e à dias quando o senhor Diretor regional nos chamou, que nos queria preparar (...), começou por introduzir....., a dada altura referiu que daqui a sete ou oito anos temos menos 700000 alunos no sistema. Isto é preocupante." (entrevista Ag02)</p>	<p>Redução do número de alunos</p>
	Mecanismos isomórficos miméticos	Espaço de interdependência	<p>"aliás (neste concelho) (.) tem havido sempre uma colaboração muito próxima entre as direções, nós reunimos periodicamente tratamos alguns assuntos em comum" (entrevista Ag06)</p> <p>"os Diretores reúnem com alguma periodicidade, para fazer também a aferição em termos de procedimentos gerais e monitorização também do que são as praticas das várias escolas, porque era muito comum ouvir "ai na escola tal faz-se assim, na escola tal faz-se assado e na outra faz-se doutra maneira" e portanto nós combinamos entre todos e aferimos os procedimentos ara haver alguma homogeneização em termos do que é a escola A, B e C. depois claro, cada uma tem dinâmicas próprias e isso ai já tem a ver com a organização interna própria de cada uma, mas em termos globais há esta preocupação." (entrevista Ag04)</p>	<p>interdependência / colaboração</p> <p>Convicção / hipocrisia</p>
Organização		Resultados	"termos de valor acrescentado em relação a todo o ponto de partida que nós sabemos que temos com o diagnóstico que fazemos aos nossos alunos quando eles chegam aqui ao nosso agrupamento, desde o pré-escolar até ao 9º ano." (entrevista Ag01)	<p>"Valor acrescentado"</p> <p>"igualdade de oportunidades ..."</p>

Dimensões teóricas de Análise		Temas / Padrões Chave	Citações	Comentários (Interpretação Crítica e reflexão)
Níveis de Análise	Perspetiva neo-institucional			
	Norma	Estado educador Emancipação	<p>“que já não sei se estamos obrigados ou não a cingir-nos a ele, nós continuamos a tê-lo como nossa orientação, das metas 2015, nós nesse ano, no ano terminal de 9º ano tínhamos níveis de insucesso de 3,5%, salvo erro. Recordo-me que foi talvez o ano de melhor “colheita” em termos de ano terminal de ciclo, em que tivemos um sucesso tremendo naquelas turmas do 9º ano. Mas como em educação, eu penso que estas coisas, enfim, não são tão mecânicas como outro tipo de aritméticas que temos que fazer.” (entrevista Ag05)</p>	Equidade
	Nível societal			
	Pilar cognitivo			Programa metas 2015
	“representação simbólica”	Valor simbólico da performatividade	<p>“Porque havia efetivamente no tempo da senhora ministra Lurdes Rodrigues umas metas para 2015 que com esta nova política (.), para já ninguém nunca mais falou nas metas, e depois (.), nós na altura estabelecemos metas para 2015, e tínhamos isso tudo bem esquematizado, precisamos de fazer isto e aquilo, para que em 2015 atinjamos esses objetivos, que era uma melhoria de não sei quantos por cento e não sei que mais. Ora bem, com a mudança de política da educação, eu creio que estas metas já foram todas ao ar. Isso não há (.), aqui não há mais metas, e mais ainda, também não era possível cumpri-las com (.), até que pra já foram introduzidos dados novos, passa a haver exames no 6º ano, que não existia,, um dia deste passa a haver também no 4º e depois (.) o gau de exigência também, parece-me a mim, que vai ser maior. Portanto uma coisa é cumprir metas com determinado programa e outra coisa é cumprir as mesmas metas que já não tem nada a ver com aquilo. Para mim isso foi tudo esquematizado, tínhamos isso tudo preparado mas neste momento vamos ter que repensar tudo. As metas 2015, na minha opinião, já morreram” (entrevista Ag06)</p>	Meta como valor normativo
	Pilar normativo			Para o pilar cognitivo
	Metas como valor ou padrão a seguir		<p>“A escola como todas as escolas, foram obrigadas a estabelecer metas, dentro do programa 20 / 15. Não sei se é assim que se chama já. Mas, e portanto tem essas metas estabelecidas. De qualquer modo essas metas estavam estabelecidas para uma determinada conjuntura, agora estamos numa conjuntura completamente diferente, pelo menos em termos do que são as orientações da tutela. A tutela ao introduzir agora exames no 6º ano, ao vir introduzir exames no 4º ano para o ano, está a dar sinais, e para além dos sinais que vai dando, seja nas reuniões informais sejam em entrevistas que se vão ouvindo, seja aquilo que começa a ser um pouco o sentimento sobre estas novas políticas, parece que estamos aqui numa fase em que é preciso exigir, exigir. Da outra fase anterior dizia-se que se exigia pouco, exigia pouco Portanto está a mudar a conjuntura, não sei se as metas propostas serão agora umas realistas para um novo modo de atuar, pelo menos da tutela. Mas como normalmente a tutela é que marca o ritmo, e tem de marcar, com certeza que as escolas vão ter de se ajustar. Portanto vamos ver se as metas estão estabelecidas no âmbito desse programa e desse projeto do "10/15", se estão adequadas, e este ano vai ser o primeiro sinal.” (entrevista Ag03)</p>	Mudança de paradigma / performatividade
		Qualidade do serviço educativo	<p>“Eu creio que esta escola está bem vista, ou seja, independentemente (.), ou tirando os resultados escolares que nem sempre são os melhores, mas também devemos ter que ver a zona geográfica onde estamos inseridos, porque é muito mais difícil obter resultados com os nossos alunos do que numa escola do centro de (sede do concelho) onde tem pessoas, onde os pais têm outro tipo de formação.” (entrevista Ag06)</p> <p>Eu penso que a escola foi marcando o seu ritmo, foi marcando a sua presença através das suas dinâmicas no trabalho mais ou menos continuado, dentro destas lógicas de responsabilização, de partilha, de abertura ao meio, aos pais, à sociedade e poderei ter alguma vantagem ou estar a lavar em algum erro de facto. Quando as pessoas estão muitos anos no mesmo lugar, na mesma escola, pode ser uma virtude e pode ser um defeito. Posso estar iludido, posso estar a pensar que a escola tem uma dinâmica que é aceitável e que é bem vista ou razoavelmente aceite pelo meio, ou então enfim, posso estar a lavar em erro, a hibernar e enfim, como a avestruz com a cabeça enterrada na areia (entrevista Ag05)</p>	Contrapor gerencialismo / pilar cognitivo.....ver Ag04
	Mecanismo isomórfico			
	tipo de resposta		<p>“Atualmente nota-se um ajustamento, até talvez fruto de uma certa harmonização da forma como se aplica a avaliação, como se trata a avaliação entre o segundo e o terceiro ciclo, acho que foi feito aí um grande esforço para que não se transportem os problemas do 2º ciclo, e se chutem para debaixo do tapete para o 3º ciclo, e ao</p>	Harmonização entre o referencial que são os

Dimensões teóricas de Análise		Temas / Padrões Chave	Citações	Comentários (Interpretação Crítica e reflexão)
Níveis de Análise	Perspetiva neo-institucional			
	institucional? Conversão institucional Mecanismo mimético		<p>mesmo tempo o 3º ciclo assumir também que a avaliação faz parte também do processo de ensino/aprendizagem e que as encare também de outro modo" (entrevista Ag03)</p> <p>"podemos dizer que em termos de avaliação externa estamos talvez melhor que em avaliação interna, somos mais exigentes internamente que os exames"(entrevista Ag03)</p> <p>"Na avaliação externa estamos sempre muito melhor, talvez fruto por estarmos pior na avaliação interna, efetivamente não temos casos de situações abaixo das médias nacionais, temos casos de situações muito acima das médias nacionais nos exames do 9º ano, com exceção do ano passado. Foi o único ano em que, desde que há exames, em que nós tivemos ali, a nível da Língua Portuguesa, um problema que ainda não está muito bem explicado" (entrevista Ag03)</p> <p>"Relativamente aos dados da avaliação interna, eles têm vindo a melhorar nos últimos tempos, portanto das duas, uma, ou na avaliação interna tem havido aqui, de acordo com os critérios definidos, não tem havido tanta exigência, ou tem havido muita exigência nos resultados da avaliação externa" (entrevista Ag06)</p>	<p>resultados dos exames e a avaliação interna das disciplinas</p> <p>Articulação entre ciclos</p> <p>Uniformização de critérios</p>
	Hipocrisia institucional por parte do nível a que se situa o ministério quando se refere a autonomia Ou Forma de endoutrinamento	<p>Gerencialismo</p> <p>"Qualidade Total"</p> <p>"estratégia delineada a priori"</p>	<p>"foi quando vim para cá, vai fazer portanto 10 anos, e a evolução tem sido muito positiva. Os resultados eram realmente muito fracos, basta pensar nos exames em 2005, em que houve de facto uma razia muito grande relativamente aos resultados anteriores, que não havia avaliação externa, e que nesse ano foi o ano de prova, digamos assim. Depois disso, a aprendizagem dos alunos também se faz em termos de experiência, portanto, preparação para o exame, o crescimento de responsabilidade, a experiência nessa área também para os professores, já com os referentes externos, que foram trabalhados, que vieram ajudar, e os resultados têm vindo a subir. Sem dúvida nenhuma." (entrevista Ag04)</p> <p>"Se calhar vou dizer aqui uma coisa que é politicamente incorreta, eu não sei se é bom ou se é mau, aquela ideia de dizer que se definem determinadas normas a nível nacional e depois salve-se quem puder, e é normal que se criem tensões, às vezes com muito maus resultados, tensões internas ao nível da escola, nos próprios departamentos, em busca destas soluções, enfim, milagrosas que sinceramente não sei o que é que se ganha. A esse nível sou crítico, e não sei o que é que a escola ganha em ter 12 blocos para dividir por um Departamento das línguas, por exemplo, nem sei se estou a falar correto, estou a falar decore, e quando nos dizem que 6 tempos são obrigatoriamente para a Língua Portuguesa, porque é não se faz logo esse exercício para os "estudos sociais" e para o Inglês. Porque é que esta escola tem que ter ai hora a mais ou hora a menos e a escola de (agrupamento mais próximo), ou uma escola aqui em frente tem 1 hora a mais ou uma hora a menos, mas não é a todas as disciplinas, uma à cabeça está livre. Este comentário é válido para as tais "franjas" de liberdade que nos dão. Supostamente abre-se a boca de autonomia, de autonomia, mas é uma autonomia envenenada. Eu sinceramente, ando à muitos anos nisto, não precisava dessa autonomia para nada. A escola não precisava dessa autonomia para nada. Nem é por ai que a escola, por ter mais 1 hora a Inglês, ou menos 1 a "estudos sociais", ou mais 1 hora a História no 3º ciclo e menos 1 hora a Geografia que os alunos vão ter mais sucesso ou que vão ser diferentes dos outros, não é. Isso, nem sei sequer se isso é autonomia, acho que isso não é autonomia. É uma forma de criarmos algum bulício, alguma inquietude aqui no interior da organização, de maus resultados, eu penso, que de maus resultados e se quisermos, de criarmos constrangimentos locais. É o caso de eu ter de levar um educando desta escola para aquela e chegar lá e ter um currículo um bocadinho diferente. Por que é disso que se fala, um bocadinho diferente, e um bocadinho não é autonomia nenhuma." (entrevista Ag05)</p> <p>"Portanto acho que é um discurso formal que depois na prática de esfuma e que não se traduz numa mais-valia notória para a escola, ai não vejo grandes virtuosidades nesta questão de fazermos um bocadinho diferente, porque é só um bocadinho. Acho que só teríamos a ganhar, em termos de acalmia, em termos de orientação,</p>	<p>Preparação para o exame como fruto da experiência que se foi adquirindo</p> <p>Ver Scott p.25</p> <p>Discurso crítico quanto as normas e às franjas de autonomia</p> <p>Defesa do carater gerencialista como forma de evitar tensões</p> <p>Eficácia e eficiência do sistema</p> <p>Necessidade de acalmia para:</p> <p>Adaptação (rotinização)</p>

Dimensões teóricas de Análise		Temas / Padrões Chave	Citações	Comentários (Interpretação Crítica e reflexão)
Níveis de Análise	Perspetiva neo-institucional			
			se quisermos até curricular e de prosseguimento de ações, se estas questões fossem decididas centralmente. Que houvesse depois uma componente técnica, ou tecnológica ou artística de oferta de raiz ou matriz local, muito bem, mas estamos a falar de uma alinea, apenas uma" (entrevista Ag05)	necessária dos esquemas cognitivos
	Legitimidade Institucional Pilar Normativo / Pilar cognitivo Atividade humana Conhecimento	Justificação dos resultados Escola Pública Lógicas de ação Lógicas internas Lógicas externas (ver Barroso et. al. Caracter compósito da organização escola" (Estevão ...já citado)	"temos um contexto ,(.) próprio que induz para anos melhores, para anos piores consoante a variável que resulta dos, enfim, do maior ou menor sucesso (...). Isto para chegar aquilo que lhe ia dizer, o que temos visto é, ou que temos assistido é anos de melhor "colheita" ou até de boa colheita, passo a expressão porque se calhar é um bocado forçada aplica-la aqui" (entrevista Ag05) "É por isso que eu dizia que há anos onde os resultados de facto são melhores, porque os alunos vêm melhor preparados, porque vêm de famílias com outro suporte, porque o contexto social e económico é mais ou menos favorável, coisas do senso comum que não é preciso estar aqui a repetir. Mas quando dá por aqui a diferença, ou as razões da diferença que temos de um ano para o outro." (entrevista Ag05) "Os resultados, não são aquilo que a gente quer, e estou tentado a dizer que não serão nunca o espelho de uma de uma reta ascendente no sentido da melhoria, porque efetivamente os alunos não são os mesmos todos os anos. E as famílias não são as mesmas, e portanto a escola não vai ter uma prestação em contínuo." (Entrevista Ag05) "também é fácil estar a pedir os resultados, chegar à beira das direções das escolas e dizer assim: o senhor tem de ter aqui determinados resultados, se não tiver até vai ter menos crédito, até penalizado, não sei que mais. E depois nós temos que trabalhar com a matéria-prima, ..., com os professores que temos nas mãos" (entrevista Ag06)	Contexto Organizacional (ver Melo [2009]) Confrontação entre "Obrigação Social" e ..."contexto social e económico"
	Hipocrisia institucional "oportunista" "instrumental"	"capital cultural" Aluno como "co-productor" metas/ autonomia / professores	"Se temos consciência que os pais não têm dinheiro para pagar explicações, eles têm aqui esse apoio e vão-se preparando para os testes intermédios..... depois tem reflexo quer na avaliação interna quer na externa, quer nos testes intermédios e em tudo. Isso é uma das estratégias que nós adotamos e que vai contribuir para que os resultados melhorem. " (entrevista ES02) "os CEF's também deram uma ajuda diferenciada a conseguir resultados melhores nas turmas ditas de ensino regular " (entrevista Ag05) "Mas também procuramos encaminhar todos aqueles que não têm perfil, nem têm vocação para a escolaridade regular, vão para os CEF's, já chegamos a ter aqui PCA's" (entrevista Ag02)	Confrontar com medidas organizacionais Cf. Medidas organizacionais Exclusão /inclusão
	Normas superiores Mudança de rotinas		Há um dado que não podemos retirar daqui e que penso que para o ano, enfim sem querer fazer futurologia, daremos um passinho atrás, que é a questão dos Percursos Alternativos ou dos Cursos de Educação e Formação de jovens, os CEF's. Para o ano já só vamos poder constituir essas turmas com alunos, com 15 anos de idade feitos e portanto isso vai-nos criar um problema terrível , que era o que se passava aqui à meia dúzia de anos atrás, que era de termos as turmas do 7º ano com um número significativo de repetentes, com um contributo forte para o agravamento do insucesso escolar, enquanto essas formações alternativas, embora prematuras, também tenho de reconhecer isso, um miúdo com 13 anos, alguns com 14, vai para uma padaria ou pastelaria sem ter os 15 anos legalmente exigidos, também reconheço que há aí algum constrangimento. Mas do ponto de vista da organização escolar e da apresentação dos resultados era facilitador, não tenho dúvidas nenhuma, era facilitador. Estou convencido que para o ano, a esse nível, vamos ter uns pauzinhos na engrenagem, vamos andar um bocadinho para trás. (entrevista Ag06).	CEF's e cumprimento de metas Praticas de anulação de fonte de maus resultados em risco Ex: CEF "vamos andar um bocadinho atrás"
	Pilar cognitivo	Abordagem dos resultados	"No que diz respeito a, nós temos uma equipa de autoavaliação que tem sempre esse dominio dos resultados e	"?????nível? (talvez

Dimensões teóricas de Análise		Temas / Padrões Chave	Citações	Comentários (Interpretação Crítica e reflexão)
Níveis de Análise	Perspetiva neo-institucional			
	Mudança Guião Isomorfismo Regras Rotinas	Nível formal / nível informal "Plano de ação"	<p>estudar todos os períodos, todos os anos, estudados trimestralmente." (entrevista ES02)</p> <p>"A equipa de autoavaliação compila todas essas ideias, quer dizer, nós também consultamos a associação de pais, porque na equipa estão professores, alunos, pais, e nós também muitas vezes em reuniões da equipa alargada, outras vezes através de "email", porque nem sempre podemos reunir todos estes elementos, fazemos chegar os resultados e pedimos sugestões" (entrevista ES02)</p> <p>Mas se há coisa que ninguém tem dúvidas e os inspetores não tiveram em atestar, e nós temos o histórico todo para prova-lo é a análise exaustiva que se faz aos resultados escolares, quer sejam de maior ou menor sucesso. Ao nível das estruturas principais e quando digo estruturas refiro nomeadamente o Conselho Pedagógico e o Conselho Geral, ou a antiga assembleia. (entrevista Ag05)</p> <p>"Eu normalmente disponibilizo, os dados do programa de alunos, eu tiro os dados objetivos, não os analiso. Às vezes questiono o Conselho Pedagógico, também quando há uma discrepância numa turma, para analisarem isso, também em sede de Departamento. São apresentados os resultados, é feita uma leitura geral dos resultados que eu tenho. Eu tenho estudo feito nos últimos 10 anos, eu comparo, não é que seja muito comparável mas tenho, porque é interessante vermos a oscilação às vezes, sei lá de 88/89 para 09/10, vermos esta oscilação de resultados. (entrevista Ag02)</p> <p>O Conselho Pedagógico tem ainda a, para além de fazer a análise dos resultados, também propõe eventuais medidas e estratégias para resolver eventuais problemas que a avaliação apresenta. (entrevista Ag03)</p> <p>Nós temos o cuidado de fazer, quando apresentamos o relatório no final, ao Conselho Geral, que é em julho, fazemos um resumo muito pormenorizado das situações de avaliação e dos resultados da avaliação. Esses resultados são tratados tanto a nível dos coordenadores dos Conselhos de Diretores de Turma, são abordados, é evidente que são abordados nos Conselhos de Turma, mas isso já é,....., são abordados nos Departamentos, na perspetivas das disciplinas que os integram e fazendo as pontes entre as disciplinas que os integram e outras disciplinas que são afins, outros Departamentos que são mais afins, ou seja que das disciplinas de uns Departamentos há dependência direta, quase, para outros. Posso falar concretamente de Língua Portuguesa e Ciências Sociais e Humanas, faz-se ali uma comparação entre os resultados obtidos num e noutra departamentos porque as disciplinas também acabam por ter influência umas nas outras, como é o caso da Língua Portuguesa, que tendo em todas, tem uma maior força de razão na, por exemplo, História. Portanto faz-se essa análise em termos de Departamentos e depois no Conselho Pedagógico e depois presta-se contas no Conselho Geral (entrevista Ag03)</p>	<p>campo????)</p> <p>Análise ??? interpretação</p> <p>Resultados em bruto: Estruturas Conselho Geral Conselhos de turma,....</p>
	Nível organizacional Mecanismo isomórfico normativo Imposição	<i>answearability</i>	<p>"em todas as estruturas educativas há essa análise estatística dos resultados que obrigatoriamente fazem parte da ordem de trabalhos de todas as estruturas, que têm de se debruçar, analisar e apontar estratégias de melhoria. Não é só tomar conhecimento, é preciso que se apontem estratégias de melhoria e se uma estratégia que já foi implementada, não surtiu efeito, tentar arranjar outra estratégia" (entrevista ES02)</p> <p>"Todos os períodos são analisados os resultados escolares, nos grupos, nos departamentos, e no conselho pedagógico e mais tarde também vão ao conselho geral. Nós fazemos uma análise pormenorizada dos resultados escolares, dos alunos e depois pretende-se com isso que sejam tomadas medidas que de algumas forma retifiquem o que está menos bem relativamente aos resultados escolares. Mas são sempre analisadas ao nível da direção, começando de cima para baixo, departamentos e grupos disciplinares." (entrevista Ag06)</p> <p>"embora a direção também faça às vezes (.) enfim (.) quando a situação é mais grave, tem tomado medidas no sentido de pedir às pessoas que façam (.) que apresentem estas melhorias," entrevista Ag06)</p>	<p>Identificados desfasamentos, prescrevem-se normas ou metas ao docente em que a melhoria dos resultados se impõe como obrigatória</p>

Dimensões teóricas de Análise		Temas / Padrões Chave	Citações	Comentários (Interpretação Crítica e reflexão)
Níveis de Análise	Perspetiva neo-institucional			
	Mudança organizacional rotina		<p>equações, e no fim todos conseguem aprender a fazer as equações." (entrevista Ag02)</p> <p>"terminando as aulas também do 6º e do 9º ano os pais já estão informados, e estão sensibilizados para isso. Porque era uma coisa que não acontecia há uns anos atrás. Os professores disponibilizavam-se mas não apareciam alunos, portanto os alunos já interiorizaram essa responsabilidade, essa necessidade, e os pais interiorizaram também essa obrigatoriedade de fazer com que os filhos venham para a escola durante estes dias terem aquelas aulas de preparação para os exames." (entrevista Ag02)</p> <p>"Os nossos projetos não têm nome nenhum especial, mas o que é que nós fazemos..., fazemos com que alunos em que se diagnosticaram dificuldades específicas, por exemplo na matemática um aluno não sabe fazer equações, há um conjunto de alunos que não sabe fazer equações, como nós temos assessorias a algumas turmas, o grupo da matemática gere as assessorias de acordo com as necessidades dos alunos dos diferentes ciclos. Há um grupo de alunos que tem dificuldades em resolver equações, então eles apresentam uma proposta de alteração de horário, e durante um mês, por exemplo, os alunos vão trabalhar equações à terça ou à quinta durante um mês. (...) os professores que estão em assessoria saem da assessoria e fazem esse trabalho. Ao fim de um mês aqueles alunos já sabem trabalhar com equações. Relativamente ao projeto "Fénix", é mais tempo não é ao mesmo tempo, e os alunos voltam na mesma para aquele grupo." (entrevista Ag02)</p> <p>"Nós tentamos que os horários sejam horários em que esteja presente equidade, portanto, que sejam justos também para a comunidade, e não é para os professores. Normalmente fazia-se os horários na perspectiva dos professores, antigamente, à muito que deixou de ser assim, mas na perspectiva dos alunos e uma das coisas que nós, um dos critérios que nós temos, aqui já à três ou quatro anos a esta parte" (entrevista Ag03)</p> <p>"usamos os que tinham avaliação final, nós privilegiamos em termos de horário, se se entender isto como um privilégio, que é ter os turnos da manhã. O 6º ano e o 9º ano têm os turnos da manhã. Porque isto tem duas, ..., é importante por duas vertentes. Primeiro, por as turmas que têm exames, o ano ou os anos que têm exames finais, eu estou a dar as mesmas condições a todos os alunos, daquele ano. Ou seja se é bom ter aulas de manhã, é bom para todos, se é mau, é mau para todos, portanto há ali alguma equidade. Como também há a perceção de que de manhã é melhor, então como eles também tinham um trabalho mais exigente, o 9º ano e o 6º ano, então esses têm aulas de manhã, portanto há ali 6 turmas do 6º ano e 9 turmas do 9º ano que têm aulas de manhã porque têm provas finais" (entrevista Ag03)</p>	<p>Partilha na prestação de contas</p> <p>Apoio específico para as disciplinas sujeitas a exame</p>
	Projetos como norma Legitimidade organizacional Mecanismos isomórficos miméticos		<p>"No caso dos alunos das turmas do ensino secundário, por um lado a primeira diferença é em termos de opções, portanto os alunos são arrumados, passe a expressão pelas opções que pretendem, até ao nível da língua, etc. A seguir será também pelos grupos dos amigos, que vêm da escola e que gostariam de ficar com x ou com y e Z. Se dentro do possível, nós satisfazemos sempre esse pedido" (entrevista ES01)</p>	<p>Horários das disciplinas sujeitas a exame</p>
	Conformidade legal Mudança	<i>Answearability</i>	<p>"Por outro lado tentamos também misturar os alunos. Isto é, não é princípio da escola, embora muitas vezes parece que passa essa expressão lá para fora, mas não é, os grupos de nível ou as turmas serem feitas por notas. Não são, não pretendemos isso, pretendemos, acho que se valoriza mais a mistura dos alunos em termos de resultados. Havia em tempos, aquela ideia que nós tentamos combater, de que os "A" e os "B" é que eram os de topo, e depois ia o resto." (entrevista ES01)</p> <p>"E depois nós temos uma diversidade muito grande de apoios educativos (...), por exemplo no caso da matemática, nós fazemos, já deves ter ouvido falar no projeto "Fénix", da "turma mais" (...). De certa maneira é (...) tipo um ninho em que uns saem das aulas normais para um outro lugar para colmatar certo tipo de dificuldade, ao mesmo tempo que estão, ao mesmo tempo que uns estão mal, (...)" (entrevista Ag02)</p>	<p>Constituição de Turmas</p> <p>turmas /continuidade pedagógica / autonomia</p> <p>recusa das turmas de nível</p>
		"teach to the text"		<p>Projetos considerados inovadores</p>

Dimensões teóricas de Análise		Temas / Padrões Chave	Citações	Comentários (Interpretação Crítica e reflexão)
Níveis de Análise	Perspetiva neo-institucional			
	População organizacional		<p>“Portanto nas tutorias entre professores, aqueles alunos, não é só por causa dos resultados académicos, por problemas sociais que têm reflexos nos resultados académicos. Então há um professor tutor que acompanha aquele aluno, porque o aluno não tem só problemas académicos, às vezes é preciso alguém que o acompanhe e que tem que ver. Às vezes eles até escondem problemas económicos que o tuto consegue descobrir e que nós, há casos em que a escola passou a dar-lhes o pequeno-almoço, a dar-lhes um lanche ao meio da manhã porque o tutor descobriu e, no grupo turma o aluno não revela e o tutor consegue ir descobrindo os problemas e ajuda” (entrevista ES02)</p> <p>“Mas este ano então implementamos essa estratégia dos pares que era, começamos, numa forma experimental com alunos do 12º e do 7º, perguntamos aos alunos do 12º e também consultamos sempre o Diretor de Turma se aquele aluno tinha perfil para ser tutor, porque isto de ser tutor também é arriscado, é preciso analisar o perfil. Os alunos que se disponibilizaram e os alunos do 7º que aceitavam o tutor, e os encarregados de educação, portanto há ali um contrato em que todos assinam. E esse acompanhamento dos alunos do 12º aos alunos do 7º, foi assim....., uma alteração de comportamento e de avaliação, que disparou, porque eles também não largavam os miúdos, e os miúdos contavam coisas ao tutor que às vezes nem aos pais. Houve ai um problema de um aluno que a mãe disse: ele nem a mim me conta, a tutora é que sabe, e os tutores não os largavam. Eles tiveram subidas, eram alunos de tipo de 2 e para passar para 4. Também é diferente, o aluno consegue às vezes mais do que o professor, e também é um apoio mais individualizado saber dificuldades e como chegar lá. Portanto eles obrigavam-nos a estudar, procuravam-nos, vais ter teste, queriam saber: mostra-me se fizeste os trabalhos de casa, então não fizeste vais-te sentar comigo. Foi realmente uma estratégia que surtiu muito efeito, experimentamos este ano 12º / 7º e foi muito bom. Vamos tentando, realmente estamos a trabalhar, mas às vezes também os recursos (.) são escassos” (entrevista ES02)</p> <p>“....., fomos a todas as turmas do 3º ciclo, aos alunos, identificamos através dos Conselhos de Turma, alunos com perfil que nós entendíamos que era interessante e questionamos se eles queriam ajudar os colegas, dando apoio aos colegas nas diversas disciplinas. Identificamos os alunos, identificamos as disciplinas em que eles estavam mais à vontade, ou que queriam efetivamente prestar esse apoio, contactamos os encarregados de educação, identificamos as horas em que eles podiam prestar esse apoio. Depois comunicamos aos alunos que naquelas horas estavam os alunos X ou Y, ali para lhes dar apoio. A coisa ainda anda assim um bocadinho titubeante, mas fazemos conta de implementar isto com mais consistência. Há sempre a supervisão de professores. Tanto na biblioteca como na sala de estudo, há sempre um professor, e os alunos estão lá” (entrevista Ag03)</p> <p>“Nós funcionamos em Conselho de Ano, funcionamos por ano de escolaridade, desde o 1º até ao 9º.” (entrevista Ag04)</p> <p>“Em cada ano há um coordenador, em reunião com os diretores de turma daquele ano, definem os objetivos a atingir naquele Conselho de Ano, à disciplina de Língua Portuguesa, de História, de Ciências, e esses objetivos definem exatamente o que é que pretendem melhorar em relação à aprendizagem dos alunos, em termos disciplinares, portanto fixam objetivos a atingir naquele ano, e isso é objeto de avaliação periódica, no 1º período, no 2º e no 3º, e depois no final. São momentos de avaliação que permitem também aferir se os resultados que estão a ter estão de acordo com aquilo que pretendem atingir. Isto tem ajudado também a fazer uma monitorização sequencial contínua e permite também autorregular a aprendizagem dos alunos e ao mesmo tempo também, a atividade docente.” (entrevista Ag04)</p>	<p>Tutorias</p> <p>“obrigação social da escola”</p> <p>Tutorias entre pares</p> <p>Escassez de recursos</p> <p>Participação alunos</p> <p>Conselho de ano</p>
	Norma Legal	Participação dos pais	“Os pais intervêm (.) nos órgãos onde estão representados que é o conselho pedagógico e o conselho geral, e também estão representados nos conselhos (.) e nas reuniões com os diretores de turma. Pelo menos os	Participação formal

Dimensões teóricas de Análise		Temas / Padrões Chave	Citações	Comentários (Interpretação Crítica e reflexão)
Níveis de Análise	Perspetiva neo-institucional			
	Guião institucionalizado pela imposição legal		representantes da turma. Se tem havido algum tipo de pressão? Não tem havido sequer apresentação de recursos, portanto creio que esse tipo de ação não tem existido.” (entrevista Ag06)	
	Mudança de script		<p>“Os pais aqui em (...) são pais que normalmente vêm à escola. regra geral, vêm à escola, principalmente quando convocados para reuniões em que são apresentados dados de avaliação, são entregues as fichas e se fazem uma apresentação dos resultados das avaliações da turma e nós temos isso estudado. Também sabemos,, integra sempre o meu relatório trimestral para o Conselho Geral, e integra sempre um relatório final. Em que nós procuramos estudar e ver a percentagem de pais que efetivamente vem à escola” (entrevista Ag02)</p> <p>“Mas mostra bem a abertura e o papel que os pais têm hoje em relação ao que tinham à 10 anos, e então muito diferente do que tinham à 20 anos atrás, em que só vinham à escola quando eram chamados, ou quando a coisa corria mal, ou uma vez por período para vir buscar a fichas das notas, porque formalmente parecia mal se não fosse lá buscar a ficha” (entrevista Ag05)</p> <p>“Logo à partida no Conselho de Turma, nos Departamentos Curriculares, no Conselho Pedagógico e depois em termos de Apoios Educativos tudo isso é feito, e mesmo com as famílias, com os pais. Porque isto é assim, se não houver um objetivo comum, um horizonte comum, uma linguagem em comum e que não, não é? Nos estamos, É preciso dizer que esta escola tem uma vantagem, é um agrupamento pequeno, com 629 alunos Mas tem ao mesmo tempo um conjunto de famílias que não são o mal da sociedade, de maneira nenhuma, nem uma doença para o sucesso educativo, mas que tem uma linguagem muito em descontinuidade com a linguagem escolar. Então a nossa preocupação é mudar a forma de pensar e de sentir dos alunos e simultaneamente dos pais, no sentido de que eles sintam que os seus filhos, e os próprios filhos sintam que conseguem alcançar outros resultados que não aqueles dramáticos resultados para que estão calhados os alunos de zonas rurais.” (entrevista Ag02)</p>	“Plano da acção”
	Pilar cognitivo		eu defendo que quanto mais os pais conhecerem a escola, se ela for boa evidentemente, porque de uma maneira geral os pais desconhecem o trabalho dos professores, o trabalho dos alunos, a dinâmica e quando eles vêm mais à escola, eles tornam-se nossos parceiros. Aliás, é por isso que a ????? “Escola, Família, juntos pela educação”. Eu penso que hoje a imagem da escola é uma imagem boa (entrevista Ag01)	
	Mecanismos isomórficos	, trabalhamos precisamente o referencial família e um dos aspetos que nós identificamos é que ainda havia de se trabalhar mais nessa aproximação dos encarregados de educação. Portanto um encarregado de educação que venha à escola, deixa de ver a escola do lado de fora, deixa de conversar sobre a escola na mesa do café especulando, muitas vezes inventando, porque vai-se alimentando a conversa. E as conversas informais têm de ser alimentadas sempre com qualquer coisa, qualquer novidade. E estando dentro da escola não, assim conhecem a realidade, podem participar, podem dar conselhos. Eles podem ser aceites ou não, depende da qualidade dos conselhos dados, e portanto é sempre mais interessante estar cá dentro (entrevista Ag03)	
	Rotinas Negociação	“Gramática da escola”	“começa principalmente no 3º ciclo. Começa-se a perceber um pouco que os pais começam a interiorizar que o resultado vai ser importante para o secundário,, e há algumas abordagens de pressionar mesmo os resultados das avaliação e questionar, pelo menos de questionar as avaliações. Há sempre alguns recursos nos finais dos anos, às vezes até aparecem algumas investidas a meio do ano relativamente às avaliações do 1º e 2º período, poucas. Mas no final do ano há sempre” (entrevista Ag03)	
	Níveis de Análise	Escola Socialização dos pais	“Tensões há sempre. Basta pensarmos que os pais têm um foco de ação, e um conjunto de interesses e a escola tem outros, naturalmente pela função de cada um. Portanto é à direção que compete um bocadinho diminuir essa diferença de intensões e de interesses, ainda que com o mesmo objetivo, que é o sucesso dos	Conhecimento não só da

Dimensões teóricas de Análise		Temas / Padrões Chave	Citações	Comentários (Interpretação Crítica e reflexão)
Níveis de Análise	Perspetiva neo-institucional			
			<p>alunos. Os pais querem o melhor para os seus filhos e a escola também quer o melhor para os seus alunos. Apesar de tudo há sempre motivos de tensão, é evidente, e algum desagrado que resulte de ações menos positivas do ponto de vista dos pais.” (entrevista Ag04)</p> <p>“por exemplo, em relação aos testes intermédios, os professores pretendem que eles sejam para avaliação sumativa com 100%, os alunos concordam, primeiro queriam só para avaliação formativa, que não contassem para avaliação sumativa. Tentou-se chegar a um consenso, e os pais também estavam do lado dos alunos. Então chegou-se a um consenso que era, depois os alunos cederam um pouco, mesmo em reunião de Delegados de Turma em que sim senhor para avaliação sumativa, porque os professores também fizeram sentir que se não fosse para avaliação sumativa, provavelmente o empenho deles não seria significativo e não teriam os resultados que nós pretendemos. É que eles já se já estivessem preparados na altura do exame nacional e que sentissem o contexto, que vivessem esse contexto de viver uma prova durante o ano, (pausa) que se fossem preparando. Não investiriam tanto se soubessem que não contava para a avaliação sumativa. Os pais compreenderam, os alunos ..., mas também consideraram que é injusto, como não é um projeto de todas as escolas são obrigadas a aderir, e podem aderir para avaliação sumativa ou formativa, e como eles concorrem todos a nível nacional numa mesma bolsa, seria injusto nós (pausa), que o peso fosse 100%. Então sugeriram que o peso fosse outro, portanto fomos dialogando até chegar a um consenso, foi-se cedendo de parte a parte, mexendo conforme se foi ouvindo as partes. Neste momento mantem-se os 100% em termos de avaliação sumativa mas com o compromisso do grupo disciplinar, se realmente os resultados do teste intermédio forem negativos, o professor imediatamente, ou o grupo disciplinar elabora um teste intermédio de escola que vai substituir aquele. Tentou-se chegar a esse consenso e agora já não tem havido tantos problemas. Eles já compreenderam que é importante que aderiram ao projeto. (entrevista ES02)</p>	<p>linguagem mas também do trabalho dos professores</p> <p>Envolvimento das famílias na “população organizacional”</p> <p>Tensões</p> <p>Sistema de valores e crenças distinto</p> <p>Pais como atores da organização mesmo ao nível da decisão</p>
	<p>Resposta institucional</p> <p>Mudança organizacional</p>	<p>“vetores de mercado”</p> <p>Interdependência</p>	<p>“Tínhamos sempre o número mínimo de 24 alunos. Isto também para dar margem a que outros alunos que vinham transferidos a meio do ano tivessem também lugar, porque temos de ter sempre essa margem.” (entrevista Ag04)</p> <p>“É deste problema, porque eu acho que é um problema que estamos a falar, é fazermos uma prova igual para os meninos do Colégio (...), para não falar do Externato (...) ou de outro colégio qualquer de Lisboa, que não conheço e que pode apresentar resultados excelentes e depois juntam-nos todos. Sai à praça pública com os "rankings", sai tudo, ou duma uma escola que tem 30% de meninos de etnia cigana, por exemplo. Em relação à avaliação externa, não sei se havia outra forma de a conseguir, agora o peso que pode ser, ou com que deve ser considerado, é que eu acho que devia ser relativizado.” (entrevista Ag05)</p> <p>“Nos últimos anos, um dois últimos anos, fomos ultrapassados em termos de, e claro, considerando o número elevado de exames que temos, fomos ultrapassados pelo Colégio [...], um entidade de ensino particular” (entrevista ES01)</p> <p>“Ao nível do secundário não temos sentido que tenha diminuído, não. Até que com a introdução dos cursos profissionais, nós temos um número significativo de cursos profissionais, temos 15 turmas, com uma escola profissional, que existe aqui à mais anos do que a secundária, acho que é louvável nós conseguirmos ter 15 turmas. A nível do básico temos perdido mas é natural, se os alunos frequentam, o 2º ciclo numa determinada escola é natural que queiram continuar lá até ao 9º. Nós só recebemos aqueles alunos do básico que não têm ainda neste momento lugar nessa escola. Quando essa escola, por causa do número de alunos, que realmente tem vindo a reduzir, conseguir ficar com o básico, provavelmente nós vamos deixar de receber alunos. Nós aqui já chegamos a ter, penso que 40 turmas só do básico e neste momento estamos com 5. Portanto o número de alunos nesta escola tem diminuído por causa da diminuição do ensino básico. Por causa do aumento de escolas</p>	<p>Condicionalismo da população organizacional:</p> <p>Etnias</p> <p>Público / privado</p> <p>Não admitir mercado</p> <p>Fazem-se referências à sobrevivência da escola</p> <p>Ensino profissional como fator de legitimação e sobrevivência</p>

Dimensões teóricas de Análise		Temas / Padrões Chave	Citações	Comentários (Interpretação Crítica e reflexão)
Níveis de Análise	Perspetiva neo-institucional			
	<p>Necessidade</p> <p>Alterar rotinas Scripts</p> <p>Mudança de valores e símbolos com os níveis superiores</p> <p>Formas de conversão (endoutrinamento)</p> <p>Níveis Societal Campo Organização</p> <p>Pilar cognitivo</p>	<p>promoção</p>	<p>com 2º e 3º ciclo no concelho." (entrevista ES02)</p> <p>"as escolas cada vez mais, com a dimensão do público escolar, e se quisermos numa lógica de mercado, com a diminuição de clientes, vão ter que trabalhar e procurar o seu suporte e portanto vão procurar, se calhar públicos diferenciados, e eu acho bem, porque vão cumprindo uma missão interessante, com certeza, pois se ela existe é porque é interessante, se houver clientes é porque não é só o meio, e é porque vai marcando território." (entrevista Ag05)</p> <p>"escolas cada vez têm de procurar mais novas formas de estar na sociedade e novas modalidades de formação. Também não podemos inventar muito, mas algumas de facto estão aí, estão ao nosso alcance, e depois depende das necessidades do meio, da forma como a mensagem é passada, da imagem que é criada para os cursos ..., esta escola em particular teve algum cuidado desde o início, e penso foi isso que foi dando alguma seriedade aos cursos, em afetar a este ensino noturno, professores dos quadros que se voluntariaram e que se disponibilizaram" (entrevista Ag05)</p> <p>"Aconteceu em tempos com os curso de educação e formação, andavam aí a tentar ver quem é que, mas era mais entre as escolas profissionais e os agrupamentos. Entre os agrupamentos não creio que para já, nem por parte dos pais nem por parte" (entrevista Ag06)</p> <p>Existe sim, existem até de fora da área da cidade e de outros concelhos, nós temos alunos que vêm todos os dias de fora, de Barcelos, Vieira do Minho. Já é uma referência. Temos cursos que não têm em outro lado(entrevista ES01)</p> <p>"Não tenho falta de alunos, tenho falta mas é de espaço. Mas aí nem temos mérito nenhum, nós estamos é na zona mais populosa do concelho, e temos a sede do concelho, estamos na sede do concelho e portanto, somos o maior agrupamento do concelho, temos quase 2000 alunos, não chega a 2000 mas perto disso. Nem sequer temos muitas freguesias, temos dez freguesias das quais só nove é que têm escolas e portanto falta de alunos não temos contudo, isso mérito nosso. A nossa área pedagógica tem os alunos e nós temos de os receber." (entrevista Ag03)</p> <p>"Alguma, mas não é assim nada de importante. Em tempos foi mais, que os alunos punham sempre esta escola em primeiro lugar, e depois muitas vezes as outras escolas estavam à espera que nós fechássemos as turmas para receberem alunos. Agora já se distribuem mais e não há assim grandes problemas" (entrevista ES01)</p> <p>Há efetivamente é do ensino público para o ensino privado, e aí é outra coisa que deveria ser resolvida, porque é assim, nós estamos no mesmo segmento de mercado, mas temos condições de trabalho diferentes. Portanto os colégios ou as escolas particulares, que até têm melhores resultados, não é por acaso, (.) porque podem escolher os professores, porque podem escolher os alunos, na maior parte das vezes. Têm outras condições, não tem nada a ver com isto. É lamentável que efetivamente, escolas de (outro concelho adjacente) venham roubar alunos ao concelho de (sede do conselho da escola) para escolas particulares. Isto, em abono da verdade, também é um bocado (.), e vai ser cada vez mais, a política dos governos (.) mais à direita, portanto (.) quando se fala em ensino privado, a vontade, na minha opinião, é privatizar cada vez mais (.) há interesse, de facto, que haja esta saída, e há, para (entrevista Ag06)</p> <p>"há alguma flutuação de alunos ao longo do ano, mas nunca vi um aluno sair por questões de qualidade de serviço prestado, foi sempre alunos por mudança de residência. Não tenho memória de ter acontecido alguém que sair zangado com a escola, ou então porque o projeto da escola não vá de encontro aquilo que são os objetivos e as expectativas dos encarregados de educação e dos alunos. Não tenho conhecimento, digo</p>	<p>Contexto social e económico</p> <p>interdependencia / concorrência</p> <p>interdependencia /publico – privado</p> <p>resultados c/ instituição mecanismo de pressão sobre a organização</p> <p>imposição</p> <p>docentes</p> <p>meio de coerção</p> <p>lógica de ação dos diretores</p>

Dimensões teóricas de Análise		Temas / Padrões Chave	Citações	Comentários (Interpretação Crítica e reflexão)
Níveis de Análise	Perspetiva neo-institucional			
			<p>sinceramente, com toda a humildade, mas, pronto é a realidade." (entrevista Ag03)</p> <p>"Ai isso fazemos. Ainda hoje, por exemplo, estão para uma escola básica para fazer a promoção, por são convidados, dos cursos. Ainda ontem estiveram também, no dia anterior" (entrevista ES01)</p> <p>"E tentamos também divulgar isso através de parcerias que temos com os meios de comunicação social aqui da região. Temos uma coluna num dos jornais aqui do concelho, temos uma página no outro, temos publicações num jornal do distrito, e tivemos até um suplemento nesse jornal de distrito. Porque é assim, para que a opinião pública saiba o que aqui se passa, temos de divulgar, não podemos ficar fechados aqui" (entrevista ES02)</p> <p>Claro que há uma certa pressão de alguns alunos (.) uma atração pela cidade, é diferente, também sentimos que temos que ter essa luta. Nós temos de ter estratégias muito mais motivadoras do que uma escola da cidade, porque é natural que um jovem adolescente prefira estar na cidade. E para conseguir termos aqui bons alunos, temos realmente de [ter] um esforço maior. Penso que temos conseguido, temos tido alunos aí com muitos prémios nacionais e internacionais, temos publicitado. Uma aluna do curso de turismo teve um prémio a nível nacional. (.) tivemos o (.), temos alunos integrados no projeto eco escolas, com prémios, tivemos muito bons resultados no "eco mat", alunos que ficaram até ao 3º lugar a nível nacional e tudo isto é que vai fazendo passar (.), nós fazemos passar esta imagem. Porque eu penso que aqui à uns anos atrás havia aquela imagem de que ficar aqui era um meio para alunos médios ou fracos. Nós tínhamos que passar a imagem que também é bom para alunos bons. Penso que temos conseguido muito bons alunos com bons resultados e, com prémios nacionais (entrevista ES02)</p> <p>Ainda este ano nós recebemos cá os alunos todos do 9º ano do concelho, deslocamo-nos a todas as escolas, os alunos tiveram a oportunidade de conhecer a escola que eventualmente poderão frequentar, aqui fizeram uma visita guiada, contactaram com colegas, os guias foram colegas deles do curso de turismo. Há essa interação, a esse nível e outros, e atividades de (silêncio) sei lá, este ano por exemplo, as olimpíadas concelhias de Português, e aí interagiram todas as escolas e, outras atividades que se vão implementar que impliquem todas as escolas (entrevista ES02)</p> <p>Das ofertas, da oferta formativa e do ensino secundário, e vamos depois fazer ao nível dos jornais e da imprensa local (entrevista ES01)</p> <p>Em relação a outros cursos tem a ver exatamente com a tradição que esta escola tem mantido, de áreas técnicas, por isso é que os nossos cursos profissionais são essencialmente de áreas técnicas tradicionais da escola, e tradicionais também na cidade, e portanto, nós temos esses recursos que continuaram a ser contabilizados a nível das mudanças da escola, nomeadamente com as obras da "Parque Escolar" e pelo facto de também termos professores dessas áreas, (...), da área da mecânica, da eletrónica, do design, é e continua a ser uma tradição da escola. (entrevista ES01)</p>	<p>(ver rascunho p.34)</p> <p>Promoção</p> <p>Centro/periferia</p> <p>Divulgar o valor da escola na procura de novas formas de legitimação</p> <p>Ensino profissional como tradição</p>
Atores da organização		Resultados	<p>"Os resultados têm vindo a melhorar e isso também tem a ver com os professores, sem dúvida nenhuma, tem a ver com dinâmicas que os professores têm." (entrevista Ag04)</p> <p>"O órgão de gestão e a direção pode ter alguma influência em termos de organização, sem dúvida nenhuma, mas é na sala de aula que as coisas acontecem. É o professor que faz a escola, não é a direção ou algum professor individualmente, é o coletivo, portanto é tudo em conjunto que torna de facto as condições à melhoria das aprendizagens. E as condições que são dadas, também têm um certo peso, não é. E depois sobretudo as dinâmicas que as pessoas têm, isso tem realmente vindo aqui a melhorar os resultados, muito, muito mesmo." (entrevista Ag04)</p>	<p>Melhoria como significado da:</p> <p>Dinâmica dos professores</p> <p>Órgão de gestão</p> <p>Responsabilidade docente</p>

Dimensões teóricas de Análise		Temas / Padrões Chave	Citações	Comentários (Interpretação Crítica e reflexão)
Níveis de Análise	Perspetiva neo-institucional			
			professor não vai lecionar esta disciplina porque a diferença entre a média interna e de exame tem sido sistematicamente muito grande, ou porque os alunos dizem que não estão preparados por aquele professor. Agora, não podemos tirar o professor, então tentamos que ele fique só num ano, ou então atribuímos a esse professor, disciplinas não sujeitas a exame. (entrevista ES02)”	
	Resistências Endoutrinamento Conversão / anulação Pilar normativo “moralmente governado” “Espectativas vinculadas” Legitimação da ação Resistência é imposta pelo nível societal Forma de anulação		<p>“depende um bocadinho também da liderança dos processos, não é?, e da própria organização. E quando eu falo da liderança dos processos, falo da minha, mas falo também da coordenador do projeto do plano da matemática, dos coordenadores de departamento e depois dos próprios diretores de turma em fazerem perceber aos alunos que eles precisam de uma outra,,” (entrevista Ag01)</p> <p>“também foi necessário fazer ver aos colegas que, as coisas, os interesses de um grupo de professores têm que se sacrificar aos interesses da escola.” (entrevista Ag02)</p> <p>“Neste momento, perante o modelo que estamos a por em prática não criou resistência por parte dos professores, porque veio corresponder exatamente aquilo que era a vontade deles. Não digo que seja 100%, porque há pessoas que têm formas de ser e de estar diferentes. Não estamos numa unanimidade entre nós. Mas a grande maioria, e porque foram eles que propuseram o modelo, porque o estudaram, porque o idealizaram bem, e porque lhes dá autonomia de decisão. Porque tudo o que acontece a nível de coordenação de ano eu também não interfiro absolutamente nada. Quem tem autonomia para decidir como se aplicam as horas, quem é que vai substituir, a elaboração dos mapas, a determinação dos conselhos, as ordens de trabalhos, tudo isso são decisões a nível dos coordenadores de ano.” (entrevista Ag04)</p> <p>“Isso é bom porque as pessoas envolvem-se muito mais porque são as pessoas a decidir em conformidade com aquilo que são as expectativas do seu grupo docente, portanto, estão a coordenar um grupo de docentes que ultrapassa e que é transversal, ultrapassa a Direção de Turma, ultrapassa o Grupo Disciplinar, ultrapassa o Departamento, é um ano. E todos os professores, que são muito poucos, é o equivalente a um Conselho de Turma, estão ali com aquele conjunto de objetivos, que são eles a traçar, que são eles a querer cumprir e que são eles a prestar contas, é evidente. Portanto isto não gera na parte dos professores qualquer tipo de resistência, nem ao modelo organizacional que está neste momento a ser implementado nem da parte da dinâmica, porque são eles que estão a comandar, e que são eles que estão de fato a gerir as suas próprias atividades letivas e não letivas.” (entrevista Ag04)</p> <p>“nós não devemos querer mudar o que não conseguimos mudar por razões externas e que não conseguimos alterar. Nós devemos querer mudar aquilo que está ao nosso alcance mudar, por pouco que seja. Porque nós podemos sempre muito, mesmo por pouco que seja.” (entrevista Ag01)</p> <p>“Isto possivelmente (...) isto é uma provocação, na organização se nós pudéssemos escolher as pessoas com quem (.), se calhar, outros dirão se pudéssemos escolher o diretor, seria diferente, mas o diretor é escolhido de alguma forma, mas os professores não. Efetivamente, eu acho que não sendo possível, era desejável que de alguma forma as direções, que são as que assumem as responsabilidades pelos resultados, pudessem de alguma forma, também fazer algum tipo de seleção das pessoas com quem trabalham. Isso resolvia metade dos problemas, (.) digo eu.” (entrevista Ag06)</p> <p>nós à partida temos alguma dificuldade, quando estamos a distribuir o serviço, em ver como é que a turma se pode adequar mais ou menos aquele professor embora haja às vezes, e principalmente isso vê-se a nível dos CEF's, há professores que trabalham muito bem com turmas CEF, e há professores que trabalham muito mal</p>	<p>profissionalismo</p> <p>participação dos docentes na tomada de decisão como forma de os vincular a um objetivo</p> <p>autonomia organizacional</p> <p>ver rascunho</p> <p>Distribuição de serviço</p>

Dimensões teóricas de Análise		Temas / Padrões Chave	Citações	Comentários (Interpretação Crítica e reflexão)
Níveis de Análise	Perspetiva neo-institucional			
			com turma CEF. E isso, nessa perspetiva, sem dúvida que há uma seleção (entrevista Ag03)	docente / equidade
		Pais e Encarregados de Educação	<p>“Os pais intervêm (.) nos órgãos onde estão representados que é o conselho pedagógico e o conselho geral, e também estão representados nos conselhos (.) e nas reuniões com os diretores de turma. Pelo menos os representantes da turma. Se tem havido algum tipo de pressão? Não tem havido sequer apresentação de recursos, portanto creio que esse tipo de ação não tem existido.” (entrevista Ag06)</p>	Pais como atores da população organizacional
		Nível formal	<p>“Os nossos pais são pais que querem o sucesso dos filhos, mas são pais muito heterogéneos. Nós temos todos os alunos, e nós queremos todos. (...) Não há cá seriação de alunos. É uma escola de massas (...) e todos os nossos alunos são nossos alunos com todo o gosto. De maneira que há pais mais exigentes e pais menos exigentes, e nós queremos é que os menos exigentes passem a ser mais exigentes. Os pais exigentes por sua vez também colaboram mais e portanto, aquela ideia que o pai possa ficar Não há hipótese que um pai possa ficar surpreendido com, por exemplo, um insucesso dum aluno no final do ano, porque esse contacto, essa avaliação vai sendo, de tal modo feita ao longo do ano que às vezes até é o próprio pai a concordar e a sentir que será mais benéfico.” (...) (entrevista Ag02)</p>	Confrontar Envolvimento das famílias na “população organizacional”
		Plano da acção	<p>“O distanciamento entre pais e professores tem diminuído, sem dúvida. Também felizmente temos uma associação de pais ativa, interessada, participativa, que não fica apenas ao nível do financiamento de algumas atividades, mas participa efetivamente nas atividades da escola, e tem interesse em que a escola tenha também o melhor sucesso “ (entrevista Ag04)</p> <p>“Havia alguma ideia, ainda há dias, logo no início do ano letivo, uma mãe que até faz parte da associação de pais que me disse assim, "o meu filho está muito aflito, tem medo". Disse-lhe, "não tem que ter medo", os alunos foram todos perante aquela ideia de que os "A" e "B" seriam os alunos dos vintes. Nada disso. Os alunos estão misturados, foram, depois a letra, foram feitos grupos de boletins de matrícula a que foram atribuídos, letras não tivemos essa preocupação, exatamente para não serem rotulados os alunos. E portanto eles vêm que têm todos a mesma oportunidades, e por outro lado, nas turmas depois, embora haja por coincidência turmas que têm um nível mais alto, ou têm alunos com notas mais altas do que outros, mas não houve essa preocupação. Aliás nos últimos anos tem-se verificado que os melhores alunos da escola são exatamente de turmas do meio, a turma G, a turma F, a turma I, portanto não.. Exatamente para se tentar tirar esse tipo de conotação aqueles onde estão os com aquela ideia” (entrevista ES01)</p> <p>“É muito boa, aliás, temos uma associação de pais muito dedicada, muito, não são todos, mas há um núcleo duro que está em tudo o que pedimos, e às vezes são eles próprios que avançam com propostas para se fazerem atividades ou se tomarem determinadas iniciativas, até no âmbito da solidariedade. Atualmente nós fazemos aqui uma das atividades interessante que nós fazemos que é a "feira de solidariedade" que já fazemos à 2 anos em que a associação de pais, e os pais em geral têm ali uma participação muito significativa.” (entrevista Ag03)</p> <p>“Por exemplo nós damos um serviço durante as férias, das férias agora de final de ano, que é pormos a escola à disposição da comunidade e, principalmente os encarregados de educação, se bem que já temos tido doutros, até doutros agrupamentos, em que são criadas aqui um conjunto de atividades, e é uma parceria entre a escola, a escola dá os equipamentos, dá os espaços, dá tudo o que a escola tiver em termos de equipamentos e de espaços e de espaço físico e a associação de pais promove e reúne recursos humanos para estar com as crianças. Então forma-se aqui como se fosse um campo de férias, que dá muito apoio aos encarregados de educação. Porque há encarregados de educação que trabalham durante a semana, não podem estar, não têm</p>	Ritual da turma A
	Pilar cognitivo			
	Entendimento partilhado			
	Mudança			
	Conversão			Outros serviços educativos / colaboração dos pais

Dimensões teóricas de Análise		Temas / Padrões Chave	Citações	Comentários (Interpretação Crítica e reflexão)
Níveis de Análise	Perspetiva neo-institucional			
			<p>ninguém que esteja com as crianças. Há aqui mais de 100 crianças que frequentam este espaço durante as férias. Há esta ligação muito próxima entre os encarregados e a escola, acho eu.” (entrevista Ag03)</p> <p>“O ATL da Associação de pais é uma mais-valia, tem técnicos e assim a trabalhar connosco. Temos aqui um ATL que também é uma resposta para...” (entrevista Ag02)</p> <p>“A nossa Associação de pais é uma, eu acho que é caso único, pelo menos do que conheço no distrito é caso único, porque, além de ser uma IPSS, é por isso que o presidente já lá está há bastante tempo, tem cinco postos de trabalho. Não é neste momento, já tem à uns anos a esta parte. Trabalho permanente no ano inteiro. Isso significa que é uma, ..., pequena empresa, não é, de serviço aos pais e às famílias, aos alunos, e mais, a própria Associação de pais, ..., oferece o serviço de refeições na interrupção de natal, no Carnaval, na Pascoa e nas chamadas férias grandes.” (entrevista Ag02)</p> <p>“na ultima, a ultima exigência maior, foi exatamente começarmos a trabalhar muito mais há noite. Ou seja se neste plano de ação, nesse plano de formação que eu participei era aumentar o envolvimento parental na escola, em casa, na escola e comunidade, nós tínhamos que fazer encontros à noite obrigatoriamente. É evidente que os campeonatos entre pais e filhos tinham que ser à noite. O sarau solidário tinha que ser à noite, as vindas á biblioteca, dos pais, têm que ser à noite.” (entrevista Ag01)</p> <p>“porque eu acho que para mim não pode haver nada de mais entusiasmante que uma escola aberta à noite com os pais e os filhos a jogarem entre si. É assim, é um momento em que uma pessoa se sente feliz porque finalmente há uma sintonia de interesses. E estão aqui os professores, e estão aqui os pais, estão aqui os alunos. Eles estão a aprender, e os filhos a discutir - estás a ver pai, ganhei-te, eu dizia-te que era assim. São momentos que depois acabam por trazer satisfação aos próprios docentes que numa outra oportunidade estarão disponíveis para voltar a repetir. Agora, tem que haver alguma flexibilidade mental para estas coisas todas, porque dá mais trabalho” (entrevista Ag01)</p> <p>Outra coisa que me preocupa também muito é agora a Educação e Formação de Adultos, porque nós temos dois cursos de EFA, à noite, claro que é à noite, de 9º ano e secundário, e que muitos deles são encarregados de educação de alunos de dia. (...) É bom mas vai acabar, não é? (...) E isto também, ao contrário do que as pessoas possam pensar, estas ações, estes cursos à noite, e muitas ações de formação para eles, para além das aulas, e muitas visitas de estudo, são experiências diferentes, ajudam muito a melhorar os resultados dos alunos de dia também. (entrevista Ag01)</p> <p>“Por exemplo na história no 2º ciclo, a construção de castelos, não é uma atividade para os alunos, é uma atividade para as famílias e portanto os alunos em casa constroem castelos com os pais. E depois os pais vêm cá colocar os castelos. Os presépios, o "ler mais em família", tanto levando para casa como os pais vindo ler à escola, o campeonato dos jogos matemáticos, ações de formação sobre alimentação equilibrada, sobre como navegar na internet, apresentações de livros de escritores (...). Além da participação nos órgãos, onde são muito respeitados, pois podem falar tudo o que eles quiserem, mesmo.” (entrevista Ag01)</p>	<p>Campo de férias</p> <p>Atividades em horário pós-laboral</p> <p>Efa com estratégia de envolvimento dos pais através da qualificação e formação</p> <p>Participação dos pais como fator de qualidade</p>
		<p>Medidas implementadas pela escola face à necessidade de melhoria dos resultados</p>	<p>a escola tem (...), também numa das estratégias o incentivo ao mérito e ao empreendedorismo. O incentivo ao mérito é, aqueles alunos que aderem a projetos nacionais ou internacionais poderão ter até mais 2 valores na disciplina que estiver implicada no projeto. Mas também é assim, no ano passado podiam todos, mas nós pensamos assim, se é para valorizar, tivemos de estabelecer uma meta, tem que ser com qualidade. Então estabelecemos que só a partir de 15 valores é que poderiam aderir ao incentivo ao mérito. Os alunos com média de 15 poderiam aderir a um projeto nacional e internacional acompanhado por professores de determinadas disciplinas que também estavam envolvidas no projeto e dependendo da qualidade desse projeto,</p>	<p>Diferenciação</p> <p>Incentivo ao mérito</p> <p>Descriminação</p>

Dimensões teóricas de Análise		Temas / Padrões Chave	Citações	Comentários (Interpretação Crítica e reflexão)
Níveis de Análise	Perspetiva neo-institucional			
		meritocracia	<p>que o aluno atingiu, poderia ter mais 2 valores nessa disciplina. Claro que o aluno se empenhou porque havia a possibilidade de ter mais 2 valores e também acaba por ter reflexos na aprendizagem dele, porque a aprendizagem também não são só aqueles conteúdos disciplinares, desenvolvem várias competências. (entrevista ES02)</p> <p>tentei fazer isso numa turma, e depois porque há um que já tem outra atividade lá fora prevista, e portanto não consegue fazer essa alteração, e depois é outro que não sei quê, ... já fizemos essa tentativa numa turma que consideramos que era necessário e desistimos.</p> <p>Porque no fundo o que nos estamos a verificar é que muitas vezes os alunos estão mais condicionados em termos de horário lá fora, do que os professores. O problemas não eram os professores, o problemas eram os alunos (entrevista ES01)</p> <p>Mas tentamos fazer essa alteração, mas os que vinham às aulas de apoio não aceitaram porque tinham outras atividades lá fora e que estavam a condicionar essa mudança. Estavam já adaptados aquele horário. Portanto muitas vezes, o problema não é a escola, mas será a atividade que o aluno terá lá fora. Os extras, digamos assim....(entrevista ES01)</p>	<p>contraria a equidade do mandato educacional ao favorecer os melhores</p> <p>resistência Alunos</p> <p>Outras atividades Escola do centro Recusa em falar de explicações</p>
			<p>“Em termos de turmas assim sinceramente, acho que não. Acho que esta escola, como estava tentado a dizer, como todas as escolas públicas, e não vou ser injusto ao ponto de dizer que nenhuma particular ou privada conseguiria dar, pode uma ou outra, mas regra geral isto aplica-se às escolas públicas, somos confrontados com estes casos de, ou individuais, de alunos portadores de comportamentos desviantes, necessidades educativas especiais, ou até o caso de grupos turma que merecem uma atenção, um cuidado especial e ai o que podemos fazer é aquilo o que fazemos por exemplo em relação às turmas PIEF.” (entrevista Ag05)</p> <p>Nós temos tido, eu ia dizer a sorte, mas nestas coisas não há sorte, temos tido de facto um olhar justo por parte da Direção Regional, que perante o nosso apelo e a forma como ele é feito, nos tem facultado a colaboração de uma psicóloga neste agrupamento, e portanto, isto para dizer que, esses casos de facto que merecem tratamento, atendimento, uma análise, um adaptação curricular são, acho que posso arriscar a dizer que são devidamente amadurecidos, são conhecidos, é uma das vantagens de estarmos em agrupamento, temos esses casos sinalizados desde o Pré-escolar, e portanto mesmo não estando a psicóloga ao serviço desses níveis de ensino, ela está ao serviço do agrupamento e portanto presta-se a esse serviço. Ela sabe qual é a missão do cargo que tem cá dentro, e nós temos os casos sinalizados e diagnosticados desde o pré-escolar. Para cada aluno que necessita de um tratamento especial, nós tentamos encontra-lo. (entrevista Ag05)</p> <p>“De facto temos uma franja de população com características muito próprias, temos alunos de etnia cigana, que felizmente nos últimos anos tem sido encaminhados para vias de formação diferenciadas, como é o caso dos PIEF's. Vamos formar a candidatura à 3ª turma PIEF, já, não só para ciganos, mas predominantemente para elementos de etnia cigana. Temos uma escola do 1º ciclo onde só frequentam, ou só vão frequentar para o ano, miúdos de etnia cigana. Penso que este problema será resolvido com a construção do centro escolar que está em fase de acabamento, porque é difícil remar contra esta tendência que os pais têm de não se reverem, os pais da nossa “raça” não se reverem e até temerem a integração dos alunos da nossa “raça” numa escola onde predominam os meninos ciganos.”(entrevista Ag05)</p> <p>“Outros alunos que deixaram de vir à escola com problemas graves,....., que se isolavam, tentamos fazer um componente aqui na escola e outra componente com parceiros. Por exemplo uma que estava mais vocacionado para a área da gestão desportiva, está a fazer umas horas na (Empresa Municipal com espaços de Lazer e desportivos, nomeadamente Piscinas) e uma parte da componente teórica aqui. Outro aluno está fazer aqui a</p>	<p>gestão de casos específicos” Resposta da escola para com os alunos com maior dificuldades e/ou piores resultados.</p> <p>missão”</p> <p>Papel que só a escola pública consegue desempenhar</p> <p>equidade</p>

Dimensões teóricas de Análise		Temas / Padrões Chave	Citações	Comentários (Interpretação Crítica e reflexão)
Níveis de Análise	Perspetiva neo-institucional			
			<p>parte da componente teórica e está a fazer outras horas no (hipermercado local). Que por acaso a colega que orientou, sabia de uma funcionária que trabalhava lá que tinha alguma formação e que poderia acompanhar. O (hipermercado) aceitou e está a fazer porque foi a maneira de ele sair de casa. Ele não conseguia vir à escola e agora está-se a integrar, o objetivo mais do que ele transitar é que ele saia e que se integre" (entrevista ES02)</p> <p>"As dificuldades dos alunos às vezes são determinadas áreas, não são em todas as áreas, e não há coisa melhor para um aluno quando se identifica a área em que ele não tem problemas, e que acaba por ser a polarizadora e a área que lhe vai trazer a autoestima suficiente para ele vencer algumas dificuldades e então há esse cuidado de se encaminhar os alunos para determinados clubes, que sejam, o teatro,, eu falo até neste em concreto porque é um clube que acaba por dar aos alunos talvez algumas competências que são as competências bloqueadoras dos alunos no processo de ensino / aprendizagem. Como o saber intervir, o saber estar, o saberem dirigir-se. Como têm de decorar os textos, também de certo modo há ali um trabalho em que eles vêm utilidade, e então também trabalham a interpretação dos textos, os significados" (entrevista Ag03)</p>	
	<p>Valor legitimado</p> <p>Pilar cognitivo</p> <p>conversão</p>		<p>"Como diretor, a mim é de alguma forma dramático saber que nós temos excelentes projetos, que temos grandes iniciativas, estamos no projeto a ler mais, fomos convidados para fazer uma apresentação em Lisboa, no dia 3, sobre o projeto a LER+, veio cá a televisão, ou veio cá a televisão para falarmos do nosso "leva, lê-me e devolve-me", o projeto dos livros, e depois (...), portanto tudo isso é muito bom agora é dramático ver que na prática os resultados não descolam, pelo menos os da avaliação externa." (entrevista Ag06)</p> <p>"Agora talvez a gente não tenha aquilo que desejaria mas estamos em (...), numa escola dos arredores da cidade, não estamos numa área onde os miúdos tenham outro tipo de possibilidades e estão integrados noutra realidade socioeconómica que permita outro tipo de resultados. Mas acho que acima de tudo formamos bons alunos, boas pessoas e muitos deles, muitos alunos nossos que atualmente são altos quadros, no âmbito da medicina, ligados à Universidade (...)" (entrevista Ag02)</p> <p>"Tem projetos inovadores, quer para alunos bons quer para alunos menos bons. Portanto nós temos atividades e projetos que são agarrados pelos bons, que não nos podemos esquecer deles. As escolas também não podem trabalhar só para o aluno médio ou fraco. Temos de ter estratégias que motivem os alunos para os manter aqui. E temos a tal estratégia que lhe disse, do empreendedorismo, do incentivo ao mérito, da excelência, e para que os alunos sintam que se esforçarem são premiados e que vão apenas estar aqui, não é preciso os pais estarem a investir numa escola longe do concelho (.), com custos mais elevados, que aqui conseguem e podem ter boas médias se ficarem aqui. Tanto acompanhamos os alunos bons como os alunos médios" (entrevista ES02)</p>	Diretor e qualidade