

ESCOLA, ESTRATÉGIAS E CONVENÇÕES UM OLHAR SOCIOLÓGICO-ORGANIZACIONAL A PARTIR DAS REPRESENTAÇÕES DOCENTES SOBRE A “AUTONOMIA” CONSAGRADA DAS ESCOLAS BÁSICAS

Daniela Vilaverde e Silva

Instituto de Educação, Universidade do Minho

INTRODUÇÃO

O campo da sociologia organizacional oferece-nos uma pluralidade de modelos organizacionais que derivam de diferentes concepções de organização. As organizações conceptualizadas do ponto de vista sociológico como “unidades sociais”¹ (Etzioni, 1972:9) têm constituído o objecto de estudo sob o qual se têm tecido e desenvolvido os diferentes modelos de análise organizacional. Assim, as organizações podem ser compreendidas como burocráticas (Weber, 1991), ora como “anarquias organizadas” (Cohen, March, Olsen, 1972), “sistemas debilmente articulados” (Weick, 1976), “sistemas políticos” (Morgan, 1996) e, ainda decorrente do modelo político entendidas enquanto “lugares de desordem” (Derouet & Ducquet, 1997), organização “dialéctica” (Benson, 1977), “organizações compósitas” (Derouet, 1992), entre outras abordagens organizacionais que proliferam na sociologia organizacional. Neste âmbito, o estudo da escola como organização pressupõe, numa primeira instância, a consideração de que este objecto científico de estudo se constitui como um “objecto polifacetado” (Lima, 1996:27), “políptico e multidiscursivo” (Estêvão, 1998), sujeito a uma pluralidade de focalizações teóricas, que espelham uma tal heterogeneidade de ângulos que beneficiam, deste modo, a análise organizacional a partir de um “diálogo” entre modelos.

Neste artigo, desenvolvemos algumas componentes do modelo político de análise, articulando-o com a perspectiva teórica das “convenções”. Este enquadramento é posteriormente mobilizado na última parte do mesmo, a partir de uma investigação empírica realizada no Agrupamento de Escolas *Alfa*.

1. CONTRIBUTOS SOCIOLÓGICOS – ORGANIZACIONAIS NA ANÁLISE DAS LÓGICAS DE ACÇÃO

A aplicação do modelo político à organização escolar constitui uma das dimensões complementares para a compreensão e desmontagem das práticas dos actores organizacionais no que converge, sobretudo, às dimensões mais micro-analíticas.

A perspectiva sociológica micropolítica chama a atenção para a constituição de grupos de interesse, coligações e estratégias que os diversos actores organizacionais recorrem para alcançarem a concretização dos seus objectivos / interesses no seio das organizações. O interesse e o desenvolvimento da perspectiva micropolítica no estudo das organizações escolares remontam, segundo Blase (1991:7), à década de 70, sendo Iannaccone (1970 cit por Blase, 1991) a introduzir o conceito de micropolítica na sociologia organizacional, aplicando este modelo às organizações escolares públicas. A partir deste marco foram vários os autores que se debruçaram no estudo desta perspectiva, procurando a sua transposição para a análise do contexto educativo. Nesta acepção destacamos alguns autores como S. Ball (1994), J. Blase (1991) e E. Hoyle (1988), que contribuíram para o avanço dos estudos da organização escolar, focalizando o quotidiano da vida escolar.

O estudo das dinâmicas organizacionais constitui uma forma mais completa de investigar a realidade organizacional. Como afirmam G. Anderson & J. Blase (1994:99)

“Tradicionalmente, o estudo da política educativa versava sobre o conflito de interesses pessoais, compromissos ideológicos e recursos materiais. [...] Mas recentemente, no âmbito educativo, voltou-se a atenção para as políticas organizacionais ou micropolíticas [que se] referem às negociações menos visíveis nos bastidores do poder”

Na mesma perspectiva, E. Hoyle (1988:250) refere-se ao estudo da micropolítica como um “under-world” organizacional, na qual se desenrolam as “máfias organizacionais”, as “agendas ocultas”, os “jogos políticos” que constituem “o lado obscuro da vida organizacional” das escolas. Assim, a micropolítica centraliza essencialmente o universo oculto e os jogos entre as estruturas formais e informais das organizações. Nesta acepção, a perspectiva micropolítica torna-se imprescindível para uma melhor compreensão das dinâmicas, das lógicas de acção dos actores que se desenvolvem na organização escolar, uma vez que esta pode ser concebida como “uma entidade política, quer dizer, como um sistema construído por indivíduos e grupos em interacção, que perseguem interesses diferentes [...] defendem distintas ideologias através do uso do poder e de outros recursos” (González & González, 1994:50-51).

A perspectiva micropolítica evoca um conjunto de conceitos-chave, nomeadamente, o conceito de poder, conflito, interesse, estratégia e de lógicas de acção. Os contributos da análise estratégica, impulsionados por M. Crozier & E. Friedberg (1977), vêm introduzir no

campo sociológico uma “nova” lente na análise das práticas exibidas pelos diferentes actores, no quadro das relações sociais estabelecidas no contexto organizacional escolar. Desta forma, a análise estratégica confere uma maior visibilidade aos fenómenos de poder entre distintas lógicas de acção mobilizados pelos actores organizacionais.

Para compreendermos e interpretarmos as diferentes estratégias, temos de recorrer à perspectiva micropolítica que fornece “informação sobre os processos implicados na manutenção, reprodução e extensão do controlo e sobre os processos de conflitos, oposições e lutas que se estabelecem contra o dito controlo” (Ball, 1993:209).

A análise estratégica focaliza os processos dinâmicos das organizações, enfatizando, sobretudo, as dimensões mais ocultas, muitas vezes mascaradas e dissimuladas, da acção dos actores organizacionais. É, sobretudo, a partir do estudo e da compreensão da estratégia que poderemos identificar no contexto da acção a forma como, na linha de E. Hoyle (1988) os actores “individualmente ou em grupo, rentabilizam os seus recursos de poder e influência a favor dos seus interesses”.

Adoptando como pressuposto teórico da perspectiva micropolítica, a definição complexa de tomada de decisões, onde a disputa constitui o motor para desencadear todo um processo de forças e mobilização de diferentes tipos de recursos, a(s) estratégia(s) configuram-se como meios, caminhos a que os actores recorrem para a prossecução dos seus interesses. Esta perspectiva, através do contributo conferido pela análise estratégica, mobiliza as (des)articulações entre os jogos de influência manifestados pelos actores, que se desenvolvem paralelamente com o jogo de autoridade formal da organização. No campo político da acção estratégica, os actores podem mobilizar “estratégias individuais, de grupo ou coligações no sentido de influenciarem o processo de tomada de decisões para uma escolha preferida” (Gomes, 1993:68). Os actores organizacionais são considerados, nesta linha teórica, como “actores políticos com as suas próprias necessidades, objectivos e estratégias para alcançar esses objectivos” (Bacharach, 1988:279).

O desenvolvimento de estratégias grupais entronca na necessidade de compreendermos a acção colectiva orientada por diferentes interesses conflituantes na organização que promove o estabelecimento de grupos de interesses. Partilhando interesses comuns, os grupos de interesses

“desenvolvem um empenhamento activo e forte na consecução dos seus interesses [que] tendem a transformar-se em lobbies, exercendo uma influência permanente e sistemática sobre os que tomam as decisões na organização. Os interesses divergentes e a constituição de coligações conduzem necessariamente ao conflito já que a convergência política só pode ser definida em oposição a outros interesses ou coligações de interesses” (Afonso, 1994:53).

O predomínio de estratégias de coligação representa a expressão da acção colectiva comandada por imperativos multidimensionais de poder de influência, na luta pela obtenção do controlo de recursos e, por último, de poder formal.

As coligações constituem formas de acção estratégicas desenvolvidas nas organizações, sobretudo quando os actores partilham determinado interesse ou quando o estabelecimento da coligação é favorável para ambas as partes em termos de poder e controlo de recursos. A coligação pode ser definida como a “união de grupos de interesse que estão empenhados em atingir um objectivo comum. Baseia-se na acção conjunta de dois ou mais grupos de interesse contra outros grupos de interesse” (Bacharach & Mundell, 1999:139). Elas surgem fundamentalmente quando determinados “grupos de indivíduos ficam juntos para cooperar com relação a assuntos específicos, eventos ou decisões, ou então propor valores específicos e ideologias” (Morgan; 1996:158).

Com o recurso à constituição de coligações, os actores organizacionais desenham uma nova estrutura organizacional, em “relação dialética” (Bacharach, 1988) com as distintas ideologias e interesses dos actores políticos e os distintos ambientes organizacionais. No processo de disputa pela tomada de decisão, que entretanto se transforma em “arena de conflito político [...] cada sub-grupo procura que a decisão reflita os seus interesses” (*ibidem*). As coligações de actores articulam-se, segundo Bacharach (1988), primeiro, com a identificação de objectivos colectivos e posteriormente com a definição da estratégia mais adequada para a sua concretização. Nesta contextualização, a organização é concebida como palco de luta de distintas coligações, onde se distinguem as coligações dominantes, ou seja, “aquela que controla simultaneamente, a estrutura de autoridade e os recursos da organização” (*ibidem*), e a coligação ou as coligações dominadas que lutam constantemente, ou em determinados momentos, pelo poder, recorrendo concomitantemente ao poder de influência para bloquear e até modificar as decisões tomadas pela coligação dominante.

A existência de uma pluralidade de interesses e a constituição de coligações levam ao estabelecimento de negociações para a tomada de decisões.

O estudo da escola enquanto “sistema político em miniatura” (Costa, 1996:73) enfatiza os processos de decisão a partir da “capacidade de poder e de influência dos diversos indivíduos e grupos [que] se desenvolvem e obtêm-se, basicamente a partir de processos de negociação” (*ibidem*). As negociações exprimem a consensualidade mediada por processos de ganhos e perdas de grupos de interesses em constantes situações de litígio. Assim, a “vida escolar desenrola-se com base na conflitualidade de interesses e na conseqüente luta pelo poder” (*ibidem*), onde a(s) estratégia(s) constitui(em) o mecanismo de acção despoletados pelos actores na conquista do poder formal.

O estudo da análise estratégica no contexto escolar tem constituído o objecto de estudo em várias investigações no âmbito da sociologia organizacional escolar. Entre diferentes investigações salientamos um estudo realizado por J. Blase (1991) a professores de um

“colégio” no qual se procurava aplicar a perspectiva micro-política à organização escolar. Neste estudo, o autor verificou a existência de dois tipos de estratégias utilizadas pelos directores do “colégio”: estratégias de *controlo* e de *influência* (face ao ambiente externo e interno da organização) e estratégias *protectoras* (que servem para reduzir a vulnerabilidade dos directores face à pressão dos outros, em especial dos superiores administrativos, pais e membros da comunidade, e até certo ponto de professores com poder). Num outro trabalho, W. Greenfield (1991) investigou um conjunto de estratégias utilizadas pelos professores para promover um relacionamento cooperativo quer nas “interacções entre professores, quer entre o director e os professores” (*idem*,162). Estas estratégias incluíam estratégias de “partilha de informações”, “clarificação de expectativas”, “reconhecimento de realização”, entre outras. Nas interacções entre professores podem ainda desenvolver-se estratégias de “paciência”, “empatia”, “concordância”, “respeito” e “compreensão” (Marshall, 1991). Em relação às interacções entre os “superintendentes” das autoridades distritais e os professores, Kleine-Kracht & Wong (1991) investigaram um conjunto de estratégias /tácticas “formais” e “informais” que incluíam o “uso da autoridade”, “coerção” (através de sanções e críticas), manipulação de facções, entre outras.

O recurso às estratégias e tácticas faz parte do dia-a-dia das práticas dos docentes das escolas no âmbito da heterogeneidade das interacções consoante os diferentes protagonistas, os interesses ocultos, as ideologias. Assim, o estudo das estratégias e tácticas constitui um desafio importante para o investigador que permite desvendar as dinâmicas micropolíticas da organização escolar mediante o estudo da análise estratégica.

A “convenção” e os “compromissos” constituem mais uma das estratégias a que os actores podem recorrer para a prevalência de um ou dois “princípios superiores” (passíveis de complementaridade), à semelhança do estabelecimento das coligações. No entanto, o estudo da convenção implica recorrer a uma abordagem sociológica de análise da organização escolar, que, apesar de a sua conceptualização nos parecer eminentemente política, como argumentamos seguidamente, apresenta algumas especificidades sobre o funcionamento das organizações, o que exige uma análise mais minuciosa sobre as diferentes lógicas que perpassam o universo escolar.

No âmbito do estudo das lógicas de acção, não podemos deixar de destacar uma das fontes de inspiração deste trabalho que é a “escola francesa das convenções”. A adopção desta perspectiva permitiu reconceptualizar a representação da escola que, do ponto de vista organizacional “é essencialmente uma organização plural, com uma vida social mobilizada em torno de compromissos entre os vários mundos” (Estêvão, 2001:18).

A Escola francesa das “convenções” surgiu no final da década de oitenta. Esta escola de pensamento propõe um modelo geral pelo qual se regem as relações sociais procurando encontrar a “coordenação das acções individuais a fim de se compreender como se constitui uma lógica colectiva da acção” (André Orléan, cit. Bernoux, 1999:42) mobilizada no seio das organizações. Neste sentido, P. Bernoux (1999:42) questiona “sobre que bases se pode constituir um acordo colectivo quando os actores justificam a acção por princípios diferentes?”

A resposta assenta na perspectiva teórica das convenções, que propõe um enquadramento teórico da acção organizacional rejeitando a oposição entre as explicações individuais, particulares e as explicações colectivas, uma vez que os convencionalistas “procuram os meios de construção do social nas escolhas de regras do acordo” (*ibidem*).

Esta linha teórica de enquadramento sociológico da acção interroga as concepções unitárias de registos de justificação, propondo novas justificações da acção, sendo possível a partir delas, colocar a escola no centro do debate teórico e fomentando uma abordagem multifacetada dos diferentes registos de acção dos actores organizacionais.

No contexto das diferentes racionalidades que emergem no contexto organizacional a partir de diferentes “mundos”, coloca-se então a questão de saber a forma como estes se podem compatibilizar para encontrar os “acordos fundados sobre os compromissos” (Bernoux, 1999: 42). No enquadramento desta pluralidade, reveste-se de primordial importância o estabelecimento da convenção, que na perspectiva de R. Salais (cit. por Bernoux, 1999: 42) é definida como “um conjunto de elementos que [...] os participantes partilham num acordo comum [...] Uma convenção é um sistema de investigações recíprocas sobre as competências e os comportamentos”, dos actores organizacionais (*ibidem*: 43). Segundo P. Bernoux (1999), os modos das relações sociais estabelecidas pelos actores organizacionais, do tipo das convenções, apresentam dificuldades em “harmonizar” dois modelos (ou mais) de coordenação da acção.

Na obra *De la justification - Les économies de la grandeur*, de L. Boltanski & L. Thévenot, é apresentado e desenvolvido o modelo teórico baseado na concepção de organização comandada por lógicas de acção colectiva. As materializações destas lógicas de acção são traduzidas inicialmente, sob a forma de “cidades” e posteriormente sob a forma de “mundos”, conceptualizados como ideais-tipos de acção, que identificam “vários grandes princípios de legitimidade que presidem à justificação de uma acção” (Bernoux, 1999: 42).

A proposta teórica apresentada por L. Boltanski & L. Thévenot (1991) remete-nos para a compreensão das lógicas de acção, nomeadamente para a identificação do “princípio superior comum” que regula as acções dos actores organizacionais, através do estabelecimento de “compromissos” que procuram anular a incerteza e os “litígios” entre os diferentes actores organizacionais. É o estabelecimento do “compromisso” que define a lógica subjacente à acção, uma vez que as acções passam a ser regidas segundo a égide de um determinado “mundo”. A existência do princípio superior comum permite desenvolver as condições para a existência de acordos entre as pessoas, e na linha de H. Amblard *et al* (1996:84), “é em referência a este princípio [superior comum] que as pessoas evoluem no mesmo mundo e são capazes de estabelecer as equivalências que lhes permitem estabelecer o acordo no mesmo mundo”.

Nesta nova perspectiva, “a escola entrou irremediavelmente num universo onde os princípios de justificação são múltiplos onde se deve encontrar um modo de regulamentação”²

que tenha em conta esta pluralidade” (Derouet, 1992:62). Neste sentido, a concepção de escola como organização que “pré-existe como unidade social” (Derouet & Dutercq, 1997) é substituída por uma concepção de escola enquanto lugar de “desordem onde se encontram todas as contradições que impedem um verdadeiro acordo nacional e mais ainda um consenso sobre a educação” (Derouet & Dutercq, 1997).

Esta perspectiva reforça a ideia de que a escola constitui uma “cidade política na qual as diferentes opiniões devem poder exprimir-se livremente” de acordo com diferentes “mundos”, onde se procura encontrar a “maneira como se passa desta diversidade de referências que habitam nos actores para a coerência ou pelo menos para uma relativa coordenação da acção” (Derouet & Dutercq, 1997).

A interpretação desta abordagem exige a compreensão prévia das diferentes lógicas ou “mundos” bem como o esclarecimento da coordenação das acções, mobilizadas em torno de compromissos.

A importância deste quadro teórico para o estudo da organização escolar permite-nos identificar os diferentes universos simbólicos que coexistem na mesma. Nesta perspectiva, a organização escolar é entendida como uma organização “compósita” (Derouet, 1992) onde confluem várias lógicas, vários “mundos”, que vão sendo coordenados através dos “acordos” fundidos pelos actores que se vão (re)estabelecendo no espaço e no tempo.

A escola entrou irremediavelmente “num universo de várias grandezas ou de vários mundos” que proporcionam a redefinição do estudo da escola à luz de uma “definição ampla [...], integradora de diferentes genealogias e de várias concepções de bem, enfim, das várias e conflituantes orientações normativas consideradas adequadas para os actores nortearem as suas condutas” (Estêvão, 2001: 70). Neste sentido, as acções dos actores no seio das organizações tornam-se racionais em função de um determinado “mundo” que se traduz na identificação da acção com o “princípio superior comum” definido pela convenção. Nas palavras de L. Boltanski & L. Thévenot (1991:60) “as condutas das pessoas podem ser tidas como razoáveis, coerentes e justificáveis segundo um princípio conhecido e admitido por todos, nas diferentes motivações inconscientes e interesses escondidos”. Seguindo esta linha, importa, então, reflectir sobre as formas de coordenação das acções que, numa agenda claramente política, implica o reconhecimento, por parte dos actores escolares, de novas formas de regulação da acção inscritas num “modo solidarista de regulação” (Estêvão, 2004) que apela para a elaboração de acordos, negociações e compromissos entre os diferentes “mundos” que compõem a organização escolar e onde os actores (re)constroem a(s) sua(s) identidade(s) e os princípios argumentativos da acção. Assim, a existência dos compromissos pode marcar a negociação de dois “mundos” ou ainda, caso a negociação não seja possível, o compromisso pode evocar, por exemplo, ainda outro “mundo” não contemplado inicialmente. Os compromissos espelham, desta forma, uma concepção organizacional marcada pela conflitualidade, pela disputa e litígios onde a sua resolução exige negociações por vezes complexas.

A compreensão dos conflitos mobilizados por diferentes interesses, ideologias que se manifestam no exercício da acção concreta, sob a forma de estratégias, tácticas, coligações, constituição de grupos de interesses, espelham, embora de forma não exclusiva, as lógicas de acção segundo a corrente teórica das *convenções*. Contudo, a correspondência imediata entre a abordagem micropolítica e a perspectiva “convencionalista” não é simples nem linear e o consenso quanto a esta relação também não é muito claro.

Deste modo, surgem algumas inquietações no recurso desta abordagem sobretudo na análise das práticas organizacionais. Para reflectirmos sobre a articulação da abordagem micropolítica e a abordagem “convencionalista”, socorremo-nos, entre outros, de E. Friedberg (1995: 265) que aponta um conjunto de incongruências a esta perspectiva teórica, procurando, contudo, justificar a complementariedade da escola das *convenções* com a abordagem da análise estratégica.

Segundo o pensamento de E. Friedberg (1995), por um lado, “tem-se a impressão que os humanos que [Boltanski & Thévenot] põem em cena agem sem malícia, sem duplicidade e sem truques, isto é, afinal sem estratégia e sem interesse”, uma vez que o litígio de interesses dos “mundos” foi superado pela instauração de um “princípio superior comum”. Nesta sequência, esta perspectiva perpassa a ideia de que o estabelecimento de compromissos constituiu uma actividade pacífica como se as acções dos intervenientes fossem “actividades apolíticas” (Friedberg, 1995) personificando uma imagem “angelical” dos actores organizacionais.

Por outro lado, E. Friedberg (1995) acentua também o facto de que “a entrada numa situação de provação é, para um actor, sempre pesada de consequências sobre as suas próprias possibilidades de acção”. Recorrendo à linguagem da abordagem da análise estratégica, o actor só aceitará o “compromisso” “rodeando-se do máximo de garantias de que a provação não lhe será demasiado desfavorável”. Neste sentido, a opção por um determinado “mundo” ou “princípio superior comum” aquando do estabelecimento do “compromisso” será sempre “longo e apaixonado [...] pois o seu resultado vai definir a pertinência dos recursos de todas as partes interessadas” (Friedberg, 1995: 266).

A identificação dos actores organizacionais com determinado princípio de justificação implicaria que aqueles que se manifestam num “mundo” no estado de “pequenez” estariam subjugados ao predomínio de outros actores em estado de “grandeza”. Concordando com Friedberg (1995) “não se vê [como] isto se passaria sem conflitos, sem negociações, sem resistências fortes, em resumo, sem processo de poder, com tudo o que eles implicam” (*ibidem*).

Se partirmos da hipótese de que a perspectiva de L. Boltanski & L. Thévenot (1991) se situa num plano ideal da acção, que em prol da eliminação da incerteza nas organizações, os actores comungam do mesmo “princípio superior comum” de forma harmoniosa e simplista, aceitando a hegemonia de um “mundo” em relação aos “mundos” subjectivos característicos de cada ser, então a conceptualização das lógicas de acção poderiam incorrer no perigo de serem

consideradas como uma “operação meramente simbólica que não afecta de outro modo a acção” (Friedberg, 1995:268) ou até potenciar uma “visão consensualista” (Sarmiento, 2000) do funcionamento das organizações.

Contudo, situar as lógicas de acção num plano meramente simbólico significaria desvirtuar o sentido intentado pelos autores na elaboração deste perspectiva, ideia da qual também nos afastamos. Assim, importa situar as ordens de grandeza como agentes reguladores das acções dos actores organizacionais.

Neste sentido, abordar as lógicas de acção à luz dos “compromissos” definidos à volta de um “princípio superior comum” negociados pelos diferentes actores organizacionais, implica reflectir sobre os diferentes processos negociais e também sobre os interesses, estratégias, táticas que os actores mobilizam e manifestam na acção. Desta forma, ultrapassando as oposições mais radicais destas duas abordagens, a análise sociológica consegue concretizar o casamento conceptual destas, fomentando uma complementaridade analítica mediada pelo compromisso. Esta posição é defendida por H. Amblard *et al.* (1996:110), afirmando que

“o recurso ao princípio superior comum que permite estabelecer as coordenações entre os sujeitos e os objectos não é mais do que a negociação dos particularismos de que cada um pode continuar a fazer prevalecer. Pode-se considerar que os jogos individuais ou colectivos podem continuar a alimentar jogos, estratégias e a desenrolar controvérsia entre as diferentes partes sem contrariar uma forma de coordenação das acções com base num princípio reconhecido como superior pelos actores em presença”.

A aparente descontinuidade entre a escola das *convenções* e o modelo político que encontra a versão mais forte em E. Friedberg (1995) exige, do ponto de vista conceptual e teórico, a (des)articulação dos conceitos de conflitos / compromissos e, ainda na linha de pensamento de Amblard *et al.* (1996), de actor/pessoa, jogos/princípio superior comum; regra/convenção. É, sobretudo, nestas três últimas oposições que nos debruçaremos de seguida.

Segundo a escola das *convenções*, a concepção de “pessoa”, no contexto organizacional, pressupõe uma capacidade de acção de acordo com vários mundos, o que torna possível uma multiplicidade de registos de comportamento. No entanto, para Amblard *et al.* (1996:109) tanto “a pessoa como o ‘actor’ podem construir estratégias [...] o actor constrói os sistemas e os seus campos estratégicos. A pessoa maneja dispositivos que se manifestam na escolha do regime de acção”. Assim, se a “pessoa” pode exibir vários comportamentos segundo vários registos de acção, que se inscrevem em diferentes “mundos”, então a complementaridade das abordagens é possível, uma vez que os registos de acção elaboram-se num quadro de racionalidade “limitada” na qual se constrói o “sistema de acção concreta” que é regida por uma multiplicidade de estratégias que derivam de diferentes “mundos”. Por outras palavras, a “pessoa” em L. Boltanski & L. Thévenot também é um actor estratégico.

A oposição entre jogos/princípio superior comum também é possível de ser superada pela complementaridade. Seguindo a linha de Amblard *et al* (1996), o princípio superior comum expressa a união dos actores em torno de um “dispositivo de acção. Todavia, os jogos podem também ser comuns entre os actores [...]”. Nesta sequência, o princípio superior comum constitui uma forma de coordenação das acções assente no acordo estabelecido entre os actores sem esquecer que os jogos “individuais e colectivos podem continuar a alimentar jogos estratégicos [...] sem contrariar uma forma de coordenação das acções com base num princípio reconhecido como superior pelos actores em presença” (*ibidem*).

A dicotomia regra/convenção, apesar da complexidade analítica que os conceitos encerram, é possível de ser ultrapassada se adoptarmos a definição de uma regra, mais comumente aceite, como “princípio de referência” das acções dos actores. A regra define o padrão de comportamento a ser adoptado pelos diferentes actores, os quais podem (des)ajustar o seu comportamento em relação à regra. Nesta possibilidade os actores mobilizam “regras e jogam com elas. Neste jogo, as regras podem resultar de relações de coordenação ou de disputas, de acordo ou de controvérsias”. Assim enquadrada, a oposição conceptual dissipa-se se considerarmos a convenção como “um tipo particular de regra [...] de referência, um modelo de acordo” (*ibidem*).

Sintetizando, a escola das convenções, tal como é proposta por L. Boltanski & L. Thévenot, parece induzir uma pseudo-ruptura com os modelos sociológicos de análise organizacional, de tal modo que surgem acusações de “desprezar as relações anteriores da sociologia” (*ibidem*). Contudo, a complementaridade entre escola das convenções e modelo micropolítico é possível como analisámos, tendo por referência as reflexões induzidas por Amblard *et al* (1996), rejeitando a posição de abandono total com os modelos organizacionais. Na esteira dos trabalhos de L. Boltanski & L. Thévenot (1991), Estêvão (2001:71) também argumenta que

“o entendimento do espaço escolar [na linha de Boltanski & Thévenot] sublinha claramente a dimensão política e também ética da escola, que justifica a sua compreensão como arena social e política, pelo relevo dado ao poder e privilégios, aos interesses e influências, às racionalidades e argumentações, às práticas (micro)emancipatórias ou de subjugação, às dinâmicas de coordenação da acção”.

Considerámos, então, que o cruzamento dos contributos da escola das *convenções*, integrado no modelo político mais amplo permite compreender melhor as lógicas de acção dos actores. Neste sentido, partimos de uma concepção de organização vista como uma “arena” de vários “mundos”, interceptados por diferentes racionalidades e concepções de escola. Podemos encontrar vários campos de justificação da(s) acções dos docentes num contexto de *autonomia consagrada* das escolas que podem convergir para argumentações de ordem *cívica, comunitária, de mercado* ou até *gestionária*. Apesar da natureza potencialmente contraditória de cada um, todos eles são passíveis de coexistir na organização escolar, através do

estabelecimento de compromissos e acordos entre os mundos em concorrência/disputa na acção concreta dos actores escolares. Entendemos, assim, a escola como um “espaço de conflitos e de compromissos”

A partir deste enquadramento teórico foi possível delinear as lógicas de acção do presente estudo. Embora não seguindo totalmente a proposta dos autores já referidos, optamos por nos restringirmos a cinco lógicas de acção imbricadas no sistema educativo que designamos de:

Quadro n.º I. A Escola como Organização ‘Compósita’

<i>Dimensões</i>	<i>Lógica Cívica Estatal</i>	<i>Lógica Cívica Cidadã</i>	<i>Lógica Doméstica-Comunitária</i>	<i>Lógica Económica Mercantil</i>	<i>Lógica Económica Empresarial</i>
Regulação	Burocrática	Crítica-Democrática	Doméstica	Mercado	Modernizadora
Concepção de Bem	Bem comum geral, universal	Bem comum Dialético(universal/particular)	Bem comum local	Bem mercantilizado individualizado	Bem meritocrático
Autonomia das escolas	Inexistente (margens de incerteza)	Alargada, política	Autonomia local	Mercantilizada	Autogestionária / gerencialista
Interesses / valores	Colectividade Igualdade <i>formal</i> de oportunidades	Solidariedade Igualdade <i>real</i> de oportunidades	Proximidade Confiança Amor	Individualistas Competitividade Emulação	Eficácia, eficiência, qualidade, meritocracia
Imagem de Escola	Serviço público Burocrático	Cidadã Comunidade de cidadãos	Comunidade familiar	Serviço comercial	Empresa educativa
Projecto Educativo	Projecto nacional	Articulador dos diferentes valores	Expressão da “localidade”	Instrumento de competição das escolas	Instrumento de gestão estratégica
Papel do Professor	Funcionário público Representante dos valores nacionais	Agente crítico e transformador	Pai-educador	Incentivador da competição	Profissional/especialista de um determinado saber
Papel do aluno	Futuro Cidadão de um Estado	Cidadão crítico e reflexivo	Aprendizes da sabedoria dos mais velhos	Cliente, consumidor	Futuro trabalhador
Estratégias / acção	Reprodução das normas estatais	Reprodução/ Produção de normas	Reprodução/ Produção de normas	Produção de “nichos de mercado”	Inovação, modernização, qualidade

É à luz destas categorias que centramos a nossa investigação empírica, procurando analisar que lógicas de acção (*cívica-estatal*, *cívica-cidadã*, *doméstica-comunitária*, *económica-mercantil* ou *económica-empresarial*) estão presentes nas relações entre Agrupamento e

Ministério da Educação. Nesta perspectiva, importa identificar as diferentes lógicas e argumentos justificativos da acção para compreendermos o sentido e o contexto das diferentes e conflituantes racionalidades que compõem a organização escolar. De facto, pretender enquadrar os sentidos interpretativos da acção fornecidos pelos actores escolares num contexto autonómico das escolas pressupõe o reconhecimento de que a autonomia também

“pode justificar-se em nome de várias racionalidades ou lógicas, ligadas ao apelo ora à lógica de mundo industrial para valorizar o capital humano e a eficiência da gestão empresarial, ora ao mundo cívico para salientar a promoção da igualdade diante do ensino e as vertentes democrático-participativas e emancipadores contra a lógica burocrática, ora ao mundo mercantil, em nome da concorrência e da competitividade, ora ao mundo doméstico, em nome da maior proximidade relacional dos actores escolares” (Estêvão, 2004).

Desta forma, a análise sociológica centrar-se-á numa espécie de hermenêutica dos sentidos, das representações que os docentes mobilizam na acção concreta.

2. O AGRUPAMENTO *ALFA* - PARADOXOS DE UMA AUTONOMIA *CONSAGRADA*

Seguindo a perspectiva micropolítica confirmamos que o Agrupamento *Alfa* é atravessado por diferentes lógicas de acção que reforçam a metáfora avançada da consolidação da escola como “organização composta” ou como “lugar em vários mundos” (Derouet, 1992). Assim sendo, concluímos que o estudo das lógicas de acção permitiu desvendar a existência de diferentes “compromissos” ou “convenções” por parte dos professores em torno das várias concepções que constituem o universo escolar. A possibilidade da organização escolar ser perspectivada à luz do enfoque teórico das *convenções* representa a adopção de uma nova abordagem que reitera a dimensão política das organizações.

2.1. AS *RELAÇÕES ENTRE AGRUPAMENTO DE ESCOLAS E MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO: CONSTRANGIMENTOS BUROCRÁTICOS E RESISTÊNCIA DOCENTE*

O estabelecimento das relações entre as escolas/Agrupamentos e o Ministério da Educação constitui objecto de estudo numa perspectiva situada no plano mais macro-analítica, embora a partir das representações dos docentes do Agrupamento. Assim, o que procuramos centralizar no estudo apresentado é, sobretudo, a análise de como os actores escolares, isto é, os professores percebem essa relação, e que lógicas presidem às acções dos professores no contexto organizacional escolar.

O estudo da autonomia como instrumento potenciador de um maior poder político na organização escolar, coloca novas pistas teóricas sobre o próprio conceito, sobretudo quando o Decreto-Lei n.º 115-A/98 se institui como “apologista” da autonomia “consagrada” (Lima,1998) ou “decretada”(Barroso,1997). Contudo, também não é indiferente que este decreto se encontre sob a alçada de uma administração centralizada, o que pode restringir e, no limite, anular a autonomia.

Na investigação empreendida, as relações entre o agrupamento *Alfa* com o Ministério da Educação são as que se revelaram mais paradoxais. Integrado no âmbito da aplicação do “regime de autonomia” do Decreto-Lei n.º 115-A/98, o Agrupamento *Alfa* tem vivenciado movimentos contraditórios em relação à materialização do conceito de autonomia. Neste sentido, concluímos que, num contexto de autonomia *consagrada*, os docentes não corroboram a hipótese de que o poder de decisão do Agrupamento tenha aumentado em relação ao Ministério da Educação. Tendo em conta as representações e lógicas de acção dos docentes, concluímos a existência de um compromisso, nesta relação, sobretudo entre duas lógicas: a *lógica cívica-estatal* que se ancora na reprodução por parte dos diferentes actores escolares das normas ministeriais, e reflecte sobretudo as dimensões burocráticas; e a *lógica cívica-cidadã* enraizada na produção de alternativas coincidentes com o ideal de autonomia das escolas.

Vejamos alguns dados da investigação realizada (Silva, 2004) que corroboram estas dimensões. Numa primeira instância, reflectir sobre a implementação da autonomia (tal como proclama o Decreto-Lei n.º 115) implica analisar o poder conferido (ou devolvido e não delegado) às escolas/Agrupamento pelo Ministério da Educação nos diferentes domínios: administrativo, financeiro, pedagógico. No inquérito aplicado aos professores, colocávamos a seguinte afirmação: “O Agrupamento aumentou o poder de decisão em matérias relevantes face ao Ministério da Educação?”; à qual os inquiridos teriam de se posicionar em relação ao seu grau de anuência. Assim, os dados obtidos foram expressos no sentido em que a maior parte dos docentes (47,6%) discordavam da afirmação, contra apenas 21,2% de professores que concordavam. De acordo com os dados obtidos, os discursos dos docentes revelam alguma ambiguidade relativamente ao poder de decisão da escola. Por um lado, os professores consideram que há autonomia, sobretudo por a escola produzir os instrumentos de autonomia. Por outro lado, reconhecem que a construção da autonomia é boicotada pelos órgãos administrativos do Ministério da Educação.

Observemos, então, alguns dos discursos dos professores relativos à relação entre o Agrupamento e Ministério da Educação:

“Por um lado há autonomia, mas por outro não temos autonomia. Estou-me a lembrar de um exemplo em que estivemos no passado a trabalhar no nosso projecto curricular de Agrupamento. Houve muitas reuniões e decisões analisadas, debatidas e reflectidas por todos, tomamos uma série de opções a nível da escola, depois saíram umas circulares em Junho e simplesmente não podemos fazer nada do que tínhamos pensado, foi tudo por água abaixo.

Sinto e acho que quem trabalha sentiu-se completamente desfraldado com essas situações. Foi todo um projecto que foi trabalhado, pensado e que toda a escola participou, foi ouvida, tomamos opções e depois não podemos pôr nada em prática [...]. Abandonamos um bocado o projecto porque o que tínhamos definido anteriormente teve de ser alterado. Tínhamos pensado que haveria dois professores para a área de projecto e afinal não. Tínhamos um professor dentro da sala, com uma turma inteira, para as aulas de novas tecnologias. Portanto tudo o que tínhamos pensado foi impossível de pôr em prática, houve uma série de questões e directrizes superiores que surgiram à última da hora. Isto foi o que senti mais na pele” (Excerto da entrevista n.º1).

Este discurso sublinha o débil poder de decisão das escolas, bem como o forte pendor legislativo sobre as escolas que impede as iniciativas dos docentes. A mesma realidade “sofreu” o regulamento interno do Agrupamento. Após ter sido homologado pela Direcção Regional de Educação, surge o Decreto-Lei n.º 30/2002, de 20 de Dezembro, que define um conjunto de alterações a introduzir no regulamento interno. Desta maneira, o processo de implementação da autonomia das escolas, sobretudo através da constante reformulação e posterior aprovação do regulamento interno por parte dos organismos desconcentrados do Ministério da Educação, parece vincar, sobretudo a lógica *cívica-estatal* como refere este actor:

“O CAE toma um papel que se compreende como estrutura intermédia, toma um papel boicotando um pouco a autonomia. Na alteração do regulamento interno, penso que já se sofreu uma alteração e vai sofrer outra” (Excerto da entrevista n.º 3).

Outros actores identificam as relações entre Agrupamento e Ministério da Educação sobretudo como “disfunções” burocráticas. A demora, a lentidão das decisões a que a própria lei obriga a que sejam tomadas pelos organismos do Ministério da Educação constitui também um factor disfuncional no próprio sistema, como observa o seguinte entrevistado:

“Depois há situações que nós vemos realmente que a própria CAE não sabe, mas também a própria DREN muitas vezes mostra-se indecisa, demorada, demora muito tempo a decidir. Aquele aluno por causa de uma nota que foi contestada por causa de Educação Física. [...] Nessa altura falou-se [no Conselho Pedagógico,] duma situação que já está em trânsito do ano lectivo anterior, uma contestação de uma nota. Ainda não estava resolvida. Entretanto não sei mas também não é de admirar nos últimos tempos tem estado na ordem do dia a celeridade da resolução de problemas. Isto agora não é excepção, não é. Mas sinto assim esta situação” (Excerto da entrevista n.º 3).

A impessoalidade e o carácter normativo, típicos da burocracia no domínio destas relações, também são registados por outro actor:

“O Ministério da Educação não conhece as escolas que tem, esta é a primeira coisa porque não há duas escolas iguais e por isso é impossível o Ministério conhecer... Mesmo agora, com os Agrupamentos, é impossível conhecer como as coisas são. Portanto, a partir daí faz leis iguais para todos e depois as escola têm que se adaptar. Há muitas situações em que eu preferi interpretar aquilo da maneira como entendia e decidir, entendia que uma pessoa razoável, não é?. Não ia entrar por caminhos de choque directamente com o CAE, a DREN, os serviços centrais de uma maneira geral, mas dentro daquilo que era possível eu sempre lutei... Havia colegas que quando queriam uma coisa iam perguntar ao CAE e quanto mais se pergunta para o CAE pior é, porque o CAE ou não sabe ou então não pode sair estritamente daquilo que está escrito. [...] Eu, pessoalmente, sempre evitei obter informações e esclarecimentos.”(Excerto da entrevista n.º 8).

Todavia, e como se depreende deste discurso, nem sempre os professores agem de acordo com a própria lei. L. Lima (1998) demonstrou claramente esta posição, sobretudo quando propôs o conceito de “infidelidade normativa” no domínio organizacional. Segundo esta linha, podemos concluir que os docentes, por um lado, seguem a via da lógica *cívica-estatal*, adoptando, num certo sentido, uma dependência em relação à administração central mediada pelas constantes “perguntas” dirigidas às estruturas intermédias, procurando reproduzir as normas e procedimentos estatais. Por outro lado, podem adoptar comportamentos mais congruentes com a lógica *cívica-cidadã* ou pela “autonomia clandestina” (Barroso, 1997), que os actores organizacionais mobilizam para a produção de novas regras organizacionais. Na linha que temos vindo a seguir, a autonomia do Agrupamento em relação ao Ministério da Educação era, por um lado, esperada como uma das esperanças potenciadoras de maior politicidade no campo escolar, embora, por outro lado, poderia constituir factor de resistência, sobretudo quando esta autonomia se encontra, paradoxalmente, hiper-regulamentada por parte do Ministério da Educação.

O excesso de normativos a que a administração já habituou os professores não deixa também de estar presente no processo de autonomia. A “autonomia” hiper-regulamentada pela administração central também faz parte do quotidiano do Agrupamento observado. Daí que os docentes entrevistados consideraram de forma unânime que o Decreto-Lei n.º 115-A/98 não desenvolveu, do ponto de vista prático, mudanças significativas no quotidiano do Agrupamento, conforme esclarece um docente:

“Não teve assim grande impacto, no meu ponto de vista. O impacto do aparecimento do 115 foi interessante! Nós acreditamos que íamos ter autonomia, acreditamos que a escola ia poder decidir mais por si própria. Só

que logo a seguir ao 115 apareceram não sei quantas explicações ao 115, e a pontos do 115 e mais leis, e logo começou a perceber-se que a dita autonomia estava muito controlada, que ia haver sempre muito controlo sobre aquilo que se poderia decidir nas escolas. Mas, inicialmente pensou-se que vinha aí qualquer coisa de diferente, foi a primeira ideia que tivemos, uma expectativa assim mais positiva em relação as decisões.[...] Logo a seguir, veio tudo controlado, através decretos-lei que saíram e vieram complementar as ideias do 115. E depois havia também uma comissão de acompanhamento da autonomia nas escolas, quer dizer, acompanhavam as decisões. No fundo, quando não concordavam, lá vinha uma carta a explicar que aquilo não estava de acordo com o modelo, etc. Foram mais expectativas, penso eu, do que propriamente conclusões práticas” (Excerto da entrevista n.º 9).

A denúncia de uma “autonomia” altamente controlada constitui um dos obstáculos ao processo de implementação da mesma, reforçando o pendor burocrático através da formalização das normas e procedimentos a adoptar pelos professores. A legislação subsequente ao Decreto-Lei n.º 115-A/98 veio interferir nas dinâmicas que os docentes começavam a empreender. Um exemplo destes bloqueios, o qual observamos no ano lectivo de investigação, refere-se ao processo de ordenamento da rede escolar, que vem redimensionar a constituição dos Agrupamentos. Nesta linha, a regulamentação por parte do Ministério da Educação, sobretudo no final do ano lectivo, aquando da publicação do Despacho Conjunto n.º 13 313/2003 de 8 de Julho³, vem redefinir e até reiterar o domínio da administração central face às escolas.

A publicação deste despacho originou distintos focos de resistência entre os docentes do Agrupamento que denunciavam a existência de um conflito *manifesto* entre Agrupamento e Ministério da Educação, e que pode ser inscrito na lógica *cívica-cidadã*. Face a este despacho, instalou-se na escola uma série de movimentos de resistência, de indignação em relação aos princípios democráticos até então conquistados e colocados em causa pelo Ministério da Educação. Decorrentes da aplicação do Despacho, os órgãos de administração do Agrupamento vão ser alvo das mudanças previstas pela introdução de mais uma escola do 1º ciclo no Agrupamento. Os órgãos que sofrem estas mudanças são, sobretudo, o Conselho Executivo e a Assembleia do Agrupamento. Em relação a estas alterações, uma das professoras entrevistadas afirma:

“deixa de existir Conselho Executivo, a Assembleia de Escola foi dissolvida. Depois o Conselho Executivo teria que arranjar uma situação para que alguém fosse nomeado para avançar para a comissão executiva instaladora. A nossa posição, das quatro, foi que nós não avançaríamos para a comissão executiva instaladora. A Assembleia de Escola foi extinta, dissolvida [...]” (Excerto da entrevista n.º 4).

A dissolução destes dois órgãos vem lançar a instabilidade no Agrupamento conforme observamos. Das conversas informais que mantivemos com alguns professores nesta altura surgiam várias exclamações de desilusão, apontando para o *défice* democrático. Por exemplo, um docente afirmou que “o projecto democrático mata-se a si próprio!” (Diário de Campo, 10.07.2003).

No Conselho Pedagógico também se verificou a existência de comportamentos de resistência face a esta medida do Ministério da Educação. Na penúltima reunião deste Conselho, em Julho, foi apresentada, por parte de um professor pertencente a este conselho, uma proposta de demissão geral dos elementos do órgão como forma de oposição activa. No âmbito da justificação apresentada pelo professor estava presente a solidariedade para com os outros órgãos, facto que se inscreve claramente numa lógica *cívica-cidadã*. A proposta foi a votação mas não teve a aceitação por parte dos restantes elementos. Este resultado é assim justificado por uma das professoras presentes do seguinte modo:

“[...] o Conselho Pedagógico tomou a posição, no início. [...] Portanto houve uma proposta do professor [nome] para que o próprio Conselho Pedagógico se demitisse. Só que a proposta chumbou porque as pessoas achavam que tinham sido eleitas pelos colegas e que a extinção do Conselho Pedagógico não iria dar em nada, antes pelo contrário, iria erradicar o trabalho da comissão executiva instaladora que entrasse. Achavam que a proposta podia ser entregue ao CAE, à DREN mas numa situação não de demissão mas de dizer que estavam contra todo o processo” (Excerto da entrevista n.º 4).

Apesar da proposta não ter vingado, este facto não impediu que esse membro se demitisse do cargo que estava a ocupar. Contudo, e apesar da autonomia ser altamente controlada, os professores desenvolvem simultaneamente estratégias de protecção face à relação de dominação do Ministério da Educação. Nesta relação entre Ministério da Educação e escolas/Agrupamento, os docentes adoptam um conjunto de estratégias de forma a contrariar a tendência hegemónica do Ministério da Educação.

Apesar da subvalorização da Assembleia do Agrupamento no conjunto das relações inter-órgãos, algumas considerações dos docentes, recolhidas pelas entrevistas, parecem indiciar que no âmbito das relações entre Agrupamento e Ministério da Educação, a Assembleia do Agrupamento adquire uma maior visibilidade.

No âmbito das estratégias desenvolvidas pelos docentes, estes consideram que a Assembleia do Agrupamento enquanto órgão congregador de diferentes representantes e actores da *comunidade educativa*, constitui o órgão com mais legitimidade no processo de tomada de decisões, conforme registamos:

“A divisão do poder, portanto, se não queremos que a escola continue a ser mais um departamento do Ministério da Educação, eu penso que é interessante [a existência da Assembleia]. É por isso que achei que devia participar na assembleia, achei que dividindo as decisões e reforçando, no fundo, a tomada de decisão, dando peso aos representantes, portanto, o facto de ter pais, pessoal não docente, autarquia, etc., a dar peso às posições, no meu ponto de vista, era interessante e poderia reforçar as decisões que íamos tomar, perante o Ministério da Educação, perante a DREN. Não era uma pessoa que se lembrava, ou um executivo que se lembrava de tomar decisões mas eram várias pessoas, portanto, com este ponto de vista não estou a dizer que vínhamos substituir o executivo, não mas penso que a tomada de decisão era mais fundamentada, tinha outra representatividade e reflectia muito mais a vontade das pessoas que trabalhavam no Agrupamento” (Excerto da entrevista n.º 9).

A diversidade de actores presente na Assembleia do Agrupamento vem reforçar o poder dos docentes na relação com o Ministério da Educação, nomeadamente através da participação dos representantes dos pais e encarregados de educação e dos representantes da autarquia e juntas de freguesia. A integração destes elementos vem contribuir para a afirmação da Assembleia do Agrupamento enquanto órgão político e gerador de uma autonomia também política no quadro das relações estabelecidas com o Ministério da Educação. Desta forma, as decisões tomadas na Assembleia do Agrupamento ganham uma outra dimensão, como nos elucida o seguinte docente:

“Na prática, as coisas continuam na mesma... Se os órgãos se entenderem, se houver uma mesma linha de ver as coisas, talvez o executivo fique com as costas mais salvaguardadas em algumas decisões que venha a tomar. Nós, anteriormente, apoiávamo-nos no Conselho Pedagógico, agora o executivo tem as costas salvaguardadas pela Assembleia de Escola e portanto também a DREN ou o CAE não querem levantar assim muito certas questões... porque na Assembleia de Escola estão os pais, está a autarquia. O Ministério também mede até que ponto pode esticar as coisas. Eu acho que no dia-a-dia também não noto grandes diferenças antes e depois do 115” (Excerto da entrevista n.º 8).

O discurso que apresentamos, testemunha uma certa tendência para considerar que a participação dos representantes das juntas de freguesia e dos pais e encarregados de educação constituem parceiros *aliados* dos professores nas relações com o Ministério da Educação.

Contudo, no âmbito desta relação, estes protagonistas desempenham um papel instrumental dos interesses comuns aos professores. Numa relação assimétrica de poderes entre Agrupamento de Escolas e a administração central, os docentes aliam-se aos pais e autarquias

para prosseguirem com os seus interesses. Neste sentido, estes actores poderão assumir o papel de escudos protectores dos docentes face à posição fragilizada destes na relação com a administração central.

A participação de novos actores no contexto escolar, até então não considerados, poderá, por um lado, possibilitar a construção mais ampla de uma *comunidade educativa*; e por outro lado, esta participação poderá constituir uma estratégia defensiva para legitimar as decisões tomadas dentro do campo escolar face à administração central, prevalecendo a lógica *cívica-cidadã*.

A Assembleia do Agrupamento no domínio das relações inter-órgãos configura-se como o órgão menos valorizado nas práticas em comparação com o Conselho Executivo e o Conselho Pedagógico. No entanto, no que se refere às relações com a administração central, a Assembleia do Agrupamento, através da presença de diferentes protagonistas ganha uma nova visibilidade na agenda organizacional, sobretudo através da construção de estratégias defensivas.

Neste compromisso, as duas lógicas conflituam, predominando em determinados momentos uma em detrimento da outra. Assim, a prevalência do mundo *cívico*, na nossa vertente *estatal*, confronta-se com movimentos de resistência, na luta por uma autonomia e emancipação, combatendo o conceito de autonomia como uma mera “técnica de gestão” (Lima,1995). Contudo, neste jogo de poder não podemos olvidar o campo assimétrico de correlação de forças entre docentes e Ministério da Educação. Nesta óptica, as representações e práticas dos docentes orientam-se em determinados momentos por algumas características do modelo burocrático (tal como a impessoalidade, o carácter formal das normas, a hierarquização de autoridade face ao Ministério da Educação) e noutros momentos, é reforçado o modelo político pela actividade empreendedora dos docentes, na qual se salientam diferentes lógicas e interesses, bem como determinados movimentos de resistência contra a lógica burocrática ou *cívica-estatal*.

EM JEITO DE CONCLUSÃO

A partir da investigação empreendida, podemos constatar que o processo de implementação do “regime de autonomia” ainda se encontra mergulhado num centralismo administrativo que bloqueia e inibe as iniciativas docentes. O recurso à abordagem teórica das *convenções* possibilitou: a) identificar os diferentes campos de argumentação que a autonomia das escolas pode desenvolver; b) conhecer os sentidos/racionalidades que os actores atribuem à sua acção; c) reconhecer que no contexto organizacional escolar estamos em presença de diferentes *acordos* estabelecidos entre diferentes lógicas de acção.

De facto, o realce conferido às lógicas de acção no estudo da autonomia das escolas públicas permitiu identificar quais as lógicas prevalentes nos discursos docentes. Assim, a

autonomia pôde também ser reconceptualizada tendo em conta lógicas justificativas, nomeadamente *cívicas, cidadãs, domésticas e comunitárias, gerencialistas e mercantis*.

Na investigação realizada, as argumentações que prevaleceram nas relações Agrupamento-Ministério da Educação resultam de um compromisso entre a lógica *cívica-estatal* e a lógica *cívica-cidadã*. Esta convenção significa que em determinados momentos o *princípio superior comum* assenta na reprodução estatal (lógica *cívica-estatal*) alternando, por vezes, com movimentos de produção e resistência face ao poder estatal.

REFERÊNCIAS

- Afonso, Natércio (1994). *A Reforma da Administração Escolar. A Abordagem Política na Análise Organizacional*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Amblard, Henry; Bernoux, Philippe; Herreros, Giles & Livian, Yves (1996). *Les Nouvelles Approches Sociologiques des Organisations*. Paris: Éditions du Seuil.
- Anderson, Gary & Blase, Joseph. (1994). “El Contexto Micropolítico del Trabajo de los Profesores” in Escudero, Juan & Gonzáles, Maria Teresa. *Profesores Y Escuela: ? Hacia Una Reconversión de los Centros Y la Función Docente?* Madrid: Ediciones Pedagógicas, pp. 97-114.
- Bacharach, Samuel & Mundell, Bryan (1999). “Políticas Organizacionais nas escolas: micro, macro e lógicas de acção” in Sarmento, Manuel Jacinto (org.) *Autonomia da Escola – Políticas e Práticas*. Porto: Edições ASA, pp. 123-156.
- Bacharach, Samuel (1988). “Notes on a political theory of educational organizations” in Westoby, Adam (ed.). *Culture and Power in educational organizations*. Milton Keynes: Open University Press, pp. 277-288.
- Ball, Stephen (1993). “La Perspectiva Micropolítica en el Análisis de las Organizaciones Educativas” in Sallán, Joaquín & Marcos, Serafín (Coords.). *Organización Escolar: Nuevas aportaciones*. Barcelona: Colección Universitas, pp. 195-225.
- Ball, Stephen (1994). *La Micropolítica de la Escuela – Hacia una Teoría de la Organización Escolar*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica/MEC.
- Barroso, João (1997). *Autonomia e Gestão das Escolas*. Ministério da Educação.
- Bernoux, Philippe (1999). “Sociologie des organisations: les nouvelles approches” in *Les Organisations – Etat des Savoirs*. Auxerre: Sciences Humaines, pp. 39-49.
- Blase, Joseph (1991). “The Micropolitical Perspective” in BLASE, Joseph (ed.). *The Politics of Life in Schools*. Newbury Park : Sage Publications, pp. 1-18.

- Boltanski, Luc & Thévenot, Laurent (1991). *De la Justification – les Économies de la Grandeur*. Editions Gallimard.
- Cohen, Michael; March, James & Olsen, Johan (1972). “A Garbage Can Model of Organizational Choice”. In *Administrative Science Quarterly*. Vol. 17, n.º 1, pp. 1-25.
- Costa, Jorge Adelino (1996). *Imagens Organizacionais da Escola*. Rio Tinto: Edições Asa.
- Crozier, Michel & Friedberg, Erhard (1977) *L'Acteur et le Système*. Paris: Éditions du Seuil.
- Derouet, Jean-Luís & Dutercq, Yves (1997). *L'établissement scolaire, autonomie locale et service public*. Paris: ESF éditeur.
- Derouet, Jean-Luís (1992). *École et Justice – De L'égalité des Chances aux Compromis Locaux?*. Paris: Editions Métailié.
- Estêvão, Carlos (1998). *Redescobrir a Escola Privada Portuguesa enquanto Organização*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia, Centro de Estudos em Educação e Psicologia.
- Estêvão, Carlos (2001). “Justiça Complexa e Educação: As Gramáticas da Justiça em Educação” in *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*. Porto Alegre, vol. 17, n.º 1, pp. 11-26.
- Estêvão, Carlos (2004). *Educação, Justiça e Autonomia: Os Lugares da Escola e o Bem Educativo*. Porto: Edições Asa.
- Etzioni, Amitai (1972). *Organizações Modernas*. São Paulo: Editora Livraria Pioneira.
- Friedberg, Erhard (1995). *O Poder e a Regra. Dinâmicas da Acção Organizada*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Gomes, Rui (1993). *Culturas de Escola e Identidades dos Professores*. Lisboa : Educa.
- González y González, Maria Teresa (1994). “Prespectivas Teóricas Recientes en Organización Escolar : Una Panorámica General” in Escudero, Juan M. & González, Maria Teresa G. *Professores Yescuela : ? Hacia Una Reconversión de los Centros Y la Función Docente ?* Madrid : Éditiones Pedagógicas, pp. 35-59.
- Greenfield, William Jr. (1991). “The Micropolitics of Leadership in na Urban Elementary School”. In BLASE, Joseph (ed.). *The Politics of Life in Schools*. Newbury Park : Sage Publications, pp. 161-184.
- Hoyle, Eric (1988). “Micropolitics of Educational Organizations”. In WESTOBY, Adam (ed.) *Culture and Power In Educational Organization*. Milton Keynes (England): Open University Press, pp. 255-269.

- Kleine-Kracht, Sister Paula & Wong, Keneth (1991). “When District Authority Intrudes Upon the Local School”. in Blase, Joseph (ed.). *The Politics of Life in Schools*. Newbury Park : Sage Publications, pp. 96-119.
- Lima, Licínio (1995). “Reformar a administração escolar: a recentralização por controlo remoto e a autonomia como delegação política”. *Revista Portuguesa de Educação*, Vol. 8, n.º 1, pp. 57-71.
- Lima, Licínio (1996). “Construindo um objecto: para uma análise critica da investigação portuguesa sobre a escola”. In BARROSO, João (org.), *O Estudo da Escola*. Porto: Porto Editora, pp. 15-39.
- Lima, Licínio (1998). *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia, Centro de Estudos em Educação e Psicologia.
- Marshall, Catherine (1991). “The Chasm Between Administrator and Teacher Cultures: A Micropolitical Puzzle” in BLASE, Joseph (ed.). *The Politics of Life in Schools*. Newbury Park : Sage Publications, pp. 139-160.
- Morgan, Garet (1996). *Imagens da Organização*. São Paulo:Atlas
- Sarmiento, Manuel Jacinto (2000). *Lógicas de Acção nas Escolas*. Lisboa: IIE.
- Silva, Daniela (2004) *Lógicas de acção em contexto de autonomia – estudo das representações docentes de um agrupamento de escolas do ensino básico*. Braga: Universidade do Minho
- Weber, Max (1991). *Economia e Sociedade*. Brasília: Edições Universidade de Brasília.
- Weick, Karl (1976). “Educational Organizations as Loosely Coupled Systems” in *Administrative Science Quarterly*. Vol. 21, n.º 1, pp. 1-19.

LEGISLAÇÃO

- Decreto-Lei nº 115-A/98 de 4 de Maio
Decreto-Lei nº 30/2002 de 20 de Dezembro
Despacho conjunto nº13 313/2003 de 8 de Julho

ESCOLA, ESTRATÉGIAS E CONVENÇÕES UM OLHAR SOCIOLOGICO-ORGANIZACIONAL A PARTIR DAS REPRESENTAÇÕES DOCENTES SOBRE A “AUTONOMIA” *CONSAGRADA* DAS ESCOLAS BÁSICAS

RESUMO

Este artigo enquadra-se num registo disciplinar da sociologia das organizações educativas no qual procuramos desenvolver algumas dimensões teóricas do modelo político de análise das organizações as quais nos permitiram articular com um outro quadro teórico: a *escola das convenções*. Este enquadramento teórico insere-se numa linha de complementaridade. A partir dos contributos desta agenda, delineamos cinco lógicas de acção na análise das organizações. Na fase final do artigo, pretendemos corroborar a convenção existente entre a lógica *cívica-cidadã* e a *cívica-estatal*, a partir de uma investigação empírica num Agrupamento de Escolas do Ensino Básico, num contexto de autonomia *consagrada* no Decreto-Lei nº 115-A/98.

Palavras-chave: Escola, Convenções e Autonomia

SCHOOL STRATEGIES AND CONVENTIONS A SOCIOLOGICAL-ORGANIZATIONAL PERSPECTIVE FROM TEACHERS REPRESENTATIONS ABOUT ACCLAIMED "AUTONOMY" OF THE BASIC SCHOOLS

ABSTRACT

This article was written within a disciplinary register of the educational organizations of sociology in which we propose to develop some theoretical dimensions of the political model of the organizations' analysis which allows us to articulate with another theoretical approach: the conventions' school. This theoretical approach comes within a complementary line. From this agenda's contributions, we have defined five logics of action while analysing the organizations. In the final part of the article, we intend to corroborate the existing convention between the civic – citizen logic and the civic – state logic, from an empirical investigation carried out in a group of schools belonging to the Elementary Education, in an autonomy context acclaimed in the decree nr 115-A/98.

Keywords: School, Conventions and Autonomy

NOTAS

¹ Etzioni (1972:9) define organização como sendo “[...] intencionalmente construídas e reconstruídas a fim de atingir objectivos específicos”. Paralelamente a esta definição de organização, Blau & Scott (1979:17) comungam da mesma concepção, considerando as organizações formais como sendo “estabelecidas, deliberadamente, para um certo fim”, diferenciando-se do conceito de organização social que existe “sempre que os seres humanos vivem juntos”.

² De acordo com J.L. Derouet (1992:62) as reivindicações dirigidas à escola assumiram nas últimas décadas contornos muito mais complexos. Reportando-se às constatações protagonizadas por estudantes em Maio de 1968, o autor refere que “antes de 1968, a escola era justificada por um único princípio, a igualdade de oportunidades e este princípio bastava assegurar por todo o lado a coerência do sistema. Não se encontrará mais esta simplicidade. Houve a emergência – ou re-emergência – de numerosos princípios que podem legitimar e pretender organizar a escola”. Neste sentido, “Hoje, vários ideais coexistem que justificam o estabelecimento escolar: a igualdade de tratamento dos alunos [...] a adaptação ao local, a capacidade de integrar os jovens social e profissionalmente, a satisfação dos consumidores, o rendimento dos investimentos educativos e ainda o amor das crianças, etc.” (Derouet & Dutercq, 1997:11)

³ Este Despacho cessa os “mandatos dos titulares dos órgãos de administração e gestão dos Agrupamentos horizontais, verticais ou de escolas dos 2.º e 3.º ciclos, do ensino básico que integrem os Agrupamentos a constituir, uma vez que são extintas as anteriores estruturas orgânicas no âmbito das quais foram eleitos” (Preâmbulo).