CAPÍTULO 2

Os modelos de análise organizacional da escola

Neste capítulo revisitamos, orientados por cicerones-chave, os modelos de análise da organização escolar com *dioptrias* giddensianas, ou seja, à contra-luz da *teoria da estruturação*, mais concretamente do conceito central de *estruturação*. O nosso objectivo é *radiografar* vários modelos, com contraste estruturacionalista, para ajuizar acerca da coerência desses modelos com a proposta teórica recenseada no capítulo 1.

Grosso modo, diacronicamente desenha-se, também na sociologia das organizações educativas, a sequência: tese – antítese – síntese, leia-se neste caso, modelos formais – modelos analítico-interpretativos – *modo de funcionamento díptico da organização escolar*. No nosso entendimento é esta última proposta que assume a *estruturação* no âmbito dos modelos de análise da organização escolar.

2.1. Um novo olhar sociológico da organização escolar

A escola tem cumprido uma função social secular, não nos deteremos agora na análise dessas funções, mas parece-nos que quaisquer que elas tenham sido e sejam, e terão sido várias ao longo dos séculos, a escola à qual foi incumbida a nobre, mas plástica, tarefa de ensinar/aprender, entre outras que lhe têm sido anexadas recentemente, tem sido capaz de integrar, resistir, transformar-se, e, sobretudo, continuar e perpetuar-se como uma organização vital para a sociedade contemporânea. Mas esta visão da escola enquanto objecto social é distinta da da escola enquanto objecto científico, em cujo âmbito se integra este trabalho, porque, como defende Canário (1996, p. 131), reuniu-se "um conjunto de condições teóricas que, historicamente acompanham a transformação do objecto social da escola, em objecto científico".

O estudo, a reflexão e a investigação sobre a escola, no âmbito de cânones científicos da Sociologia e da Psicologia (da escola) e, mais tarde, das Ciências da Educação (Pedagogia, Didáctica, Currículo) e, ainda mais tarde, no âmbito da Sociologia das Organizações Educativas quase nos faz pensar que a escola se tem transmutado em várias escolas, às vezes antagónicas. Tentaremos delinear neste breve estudo introdutório, sobre a construção científica da escola, o que talvez seja uma origem desse antagonismo, tendo como certo, porém, que:

> "É a partir deste modo de conceber a actividade investigativa, encarando-a como um processo de transformação de objectos sociais em objectos científicos, que é possível afirmar que a escola enquanto objecto de estudo não corresponde a 'uma escolha', nem a uma 'descoberta', nem sequer a uma 'emergência', mas sim a um processo de construção realizado pelo investigador. É ainda esta distinção entre objecto social e objecto científico, bem como a compreensão do processo que preside à passagem de um para o outro, que ajuda a clarificar, ou a equacionar, uma outra dimensão importante: a escola, enquanto objecto social, não corresponde a um objecto de estudo (...) mas sim a múltiplos objectos de estudo, consoante a multiplicidade de olhares teóricos de que for alvo." (Canário, 1996, p. 127)

Partindo desta explicação sumária mas substantiva, diremos, no seguimento do artigo de Barroso (2002, pp. 284-5), que o desenvolvimento da *nova sociologia inglesa*, na década de 60, teve um impacto determinante nas ciências da educação e especificamente na emergência da Sociologia das Organizações que, recuperando o paradigma interpretativo da acção dos actores sociais, contribuiu para a adopção de uma perspectiva interaccionista no estudo da escola, que cresceu, em Portugal, nas décadas de 80 e 90, em contraposição com a perspectiva determinista até então preponderante. González González (1989, p. 117)

confirma que, especialmente nos últimos anos, "los planteamientos interpretativos en el ámbito de la organización escolar han dado pie a desarrollar otros modos de escribir, explicar y comprender las escuelas distintos de los cultivados desde enfoques racionales" pela inspiração hermenéutico-fenomenológica dos estudos organizacionais, tal como Sergiovanni, "the efficiency perspective did not give adequate attention to the human side of life in educational organizations" (1986a).

Nóvoa (1995, pp. 15-24) também destaca estas décadas como representado a renovação da investigação educacional e a valorização da escola-organização pela investigação centrada nas organizações escolares que fez emergir a sociologia das organizações escolares em Portugal, designadamente pela mão de Lima (1998a [1992]) e Barroso (1995b).

Barroso (2002) fala do nascimento da Administração Educacional como área de estudo multidisciplinar. Contudo a multidisciplinaridade tem sido, a partir das décadas referidas, a base dos estudos sobre a escola quer no que concerne às Ciências da Educação quer no que concerne à Sociologia das Organizações. Barroso elenca essas matrizes disciplinares[1] em função da Administração Educacional, mas nós propomos que se descentralize a disciplina de Administração Educacional e que se leia o esquema (Barroso, 2002, p. 288) como uma família de disciplinas complementares num processo heurístico global de leitura da escola como organização, essa sim com força centrípeta.

A génese dos estudos em administração escolar está associada às Ciências de Administração e à prevalência da racionalidade administrativa. Em Portugal, refere Barroso (2002, pp. 302-14), distinguem-se duas perspectivas antagónicas no domínio da administração escolar: uma formação crítica e interpretativa, em que a administração escolar se inscreve na análise das organizações e da administração educativas, e uma formação utilitária e instrumental, em que a administração escolar se inscreve na aplicação prática da gestão empresarial. Na área da investigação em administração educacional regista-se nas décadas de 80/90 uma mudança paradigmática e uma revalorização da escola como objecto

[1] Barroso elenca: as Ciências da Educação (Pedagogia, Didáctica, Currículo), as Ciências da Administração, a Política, a Sociologia, o Direito Administrativo, a Psicologia Social, o Direito da Educação, a Política Educativa, a Economia da Educação, a Sociologia da Educação e a Sociologia das Organizações Educativas (Barroso, 2002, p. 288).
Para um estudo mais pormenorizado sobre esta temática cf. Lima (1991a; 1991b e 1997), Barroso (1995a) e Nóvoa (1995).

de estudo que se traduz num aumento da investigação nesta área[2] e nos vários projectos desenvolvidos no círculo dos centros de investigação universitários, que, como escreve Lima (1996, p. 26-7), "vêm permitindo uma reorientação de perspectivas e um cruzamento de níveis de análise que nos permitirá falar da construção de um objecto de estudo ou, no mínimo, de uma reconceptualização da escola enquanto objecto de estudo na investigação portuguesa" e, por isso, "trata-se de uma revalorização plural na base de perspectivas e de abordagens diversificadas, contribuindo para a construção de um objecto polifacetado". "O estudo da escola abre-se assim à influência dos paradigmas interaccionistas de análise que encaram as organizações como construções sociais, o que leva a pôr ênfase na acção dos indivíduos, nos seus interesses, nas suas estratégias, nos seus sistemas de acção concreta" (Barroso, 1996c, p. 10). Talvez na senda deste desafio, Derouet proferiu (1996, p. 83), provocadoramente: "tudo isto convida a sociologia da escola a evoluir para uma ciência mais alargada da administração escolar (...), cujo objecto seria a coordenação da acção, no seio deste conjunto compósito que, por comodidade, se continua a designar por sistema educativo".

Dando continuidade à historicidade dos parágrafos anteriores, Correia (1998, pp. 106-7) diz que a partir da década de 70 a sociologia da educação deslocou o olhar do Estado para, por um lado, compreender a intervenção do próprio Estado e, por outro, compreender as práticas dos actores educativos.

> "O 'discurso sociológico' em educação redescobriu uma tradição fenomenológica no campo da sociologia e 'inventou' problemas e campos de investigação originais que anunciavam a possibilidade de um 'diálogo interdisciplinar' sustentado em pressupostos novos. (...) o discurso sociológico em educação que se esboça neste final do século não se limita a promover a integração de novos problemas e de novos objectos, nem se limita a redescobrir perspectivas analíticas que até então rejeitava. Ele interpelou-se, interpelando as diferentes 'linguagens científicas' em educação (...) contribuindo (...) [para a] construção de uma cientificidade em educação mais indisciplinada porque menos disciplinar e mais crítica porque menos positiva." (Correia, 1998, p. 106-7)

A abordagem formal e normativista da escola é consensualmente redutora. De acordo com Crozier & Friedberg: "l'analyse empirique montre en effet que l'influence réelle des structures hiérarchiques est souvent très réduite, et que la formalisation de la structure n'est pas synonyme d'organisation" (2000, p. 153). Lima (1991a, p.61) refere isto mesmo, ao mostrar que, a imposição normativa transforma-a num *locus* de reprodução pondo de parte as

[2] Barroso (2002, p. 309) identifica as principais problemáticas investigativas entre 1990-2000: políticas e administração da educação, nove teses, a escola e o local, seis teses, a escola como organização complexa, dezasseis teses, a gestão escolar, dezassete teses, e os actores e sua intervenção, oito teses.

margens de autonomia dos actores. Daí a necessidade de se ultrapassar, como defende Lima, o determinismo organizacional, a escola fechada e insularizada, mas também o determinismo situacional, o *locus* de reprodução, porque a escola é também um *locus* de produção estratégica de actores educativos dentro das suas margens de autonomia.

Todos os sociólogos que citámos advogam a mudança, ou coexistência, dos modelos de análise organizacional: o modelo normativo/pragmático e o modelo analítico/interpretativo, que exigem uma deslocação da focalização normativa para uma focalização descritiva e interpretativa, ou panoramicamente ambas, como preconiza Lima e trataremos mais adiante, porque: "Toutes les analyses un peu poussées de la vie réelle d'une organisation ont révélé à quel point les comportements humains pouvaient y demeurer complexes et combien ils échappaient au modèle simpliste d'une coordination mécanique ou d'un déterminisme simple." (Crozier & Freidberg, 1977, p. 35).

Bolman & Deal confirmam a pertinência do pluralismo teórico: "the problem in organization theory is not that the one true theory is being lost among a crowd of pretenders. The problem is more difficult: There are several valid perspectives (…) The relative scarcity of work that comprehends multiple perspectives corresponds to our view that pluralism [e não sínteses] is the current state of organization research " (1984, pp. 232-3). Por isso, os autores reconhecem a esterilidade da dicotomia e da antinomia teóricas e apontam uma meta:

> "We need theories that bring order out of confusion without dulling and filtering important organizational realities. We need to try on a variety of spectacles and spend more time dealing with the complexity of human organizations before we can safely conclude that they are actually as simple as existing models make them out to be." (Bolman & Deal, 1984, p. 239)

O estudo da escola como organização é à partida complexo e os vários modelos de análise da escola como organização, que acima referimos, *per si*, parecem-nos incapazes de retratar e abarcar a complexidade de tudo aquilo que mantém, em contida e contínua digladiação, as *arenas* escolares. Só de uma forma articulada poderão estes modelos dar conta de uma forma pertinente, compreensiva e heurística das práticas em todas e em cada uma dessas organizações. Refere Lima, congruentemente com o que escreviam Crozier & Friedberg:

> "Perante o crescente número e importância de novos elementos recolhidos que haveriam de engrossar o grupo das excepções e dos exemplos de não conformidade burocrática, a escola estudada empiricamente só poderia vir a transformar-se num imenso universo de casos excepcionais, onde muito mais do que teoricamente seria admissível escapava à reprodução burocrática e a um quadro de

> orientação formal-legal, cuja importância teórica se tinha provavelmente inflacionado." (Lima, 2001, p. 45).

À semelhança do esforço de síntese entre perspectivas antagónicas que Giddens materializa na TE relativamente à teoria sociológica, de que tratámos no capítulo anterior, também optámos por ancorar o nosso estudo da organização escolar num patamar de síntese desenvolvido por Lima (1998a, 2001) relativamente aos diferentes paradigmas de análise da sociologia das organizações educativas. Considerando que a TE é uma metateoria social, uma aproximação a um contexto de acção, a um sistema social, neste caso a organização escolar, teria que ser mediada por um modelo de análise compatível com a proposta giddensiana. Nestes caminhos fomo-nos desiludindo relativamente à originalidade, à singularidade da TE e da ideia de estruturação para debelar a dicotomia manifesta acção/estrutura, embora talvez em última análise latente, pela descoberta de outras propostas, mas, agora, não tentaremos decifrar se a TE será a *primus inter pares*. No imediato, a nossa busca pretende confirmar ou infirmar aquela que foi a nossa primordial hipótese de trabalho: os conceitos de *dualidade da estrutura* e *estruturação* casam, no campo da sociologia das organizações educativas, com o modelo de análise organizacional de Lima que descreve o *modo de funcionamento díptico da organização escolar*.

Concretizando, o modelo analítico de síntese proposto por Lima (2001, p. 48) constitui simultaneamente o mote e o ponto de chegada deste capítulo pelo poder eclecticamente heurístico porque, por um lado, mapeia, localiza e articula no *continuum* do *modelo díptico* os opostos modelos de análise da organização escolar, que percorreremos neste capítulo, desde a organização burocrática até à anarquia organizada e, por outro, as Faces A e B dão conta da ruptura do paradigma de análise sociológica da escola que aconteceu na segunda metade do século XX e de que Lima foi na Sociologia da Educação em Portugal o ou um dos principais precursores. Como refere Tyler (1991, pp. 13-23) nas últimas quatro décadas de 1900 há uma fragmentação da perspectiva sociológica na análise da escola como organização que historiciza os estudos dos aspectos formais e burocráticos da organização escolar como sólida e racionalmente articulada, que teria muito pouco de sociológico, e passa a privilegiar um enfoque mais holístico e empírico, contudo mais complexo, das propriedades estruturais específicas que caracterizam e distinguem as organizações educativas sendo, neste sentido, mais sociológico. Temos desta forma imagens quase contemporâneas da organização escolar como sistema desorganizado, anárquico,

espontâneo que, apesar de colocar a organização escolar no extremo oposto, são contudo mais autênticas ou fidedignas no sentido de espelhar as dinâmicas numa organização escolar e sobretudo revelar aspectos mais profundos e encobertos dessa mesma organização. Tyler conclui, resumidamente, do seguinte modo:

> "Parece, pues, necesario para restaurar la concepción de la escuela como entidad social, un marco que abarque tanto la imagen formalizada y racionalizada de las escuelas que pone de manifiesto la metáfora del organismo propuesta por la teoría convencional de la organización, como la más fluida, dinámica e indeterminada del modelo de ajuste desorganizado. (...) ¿ Es posible producir un esquema sociológico que preserve las perspectivas de ambas dimensiones y permita identificar las pautas más profundas de transición entre ellas?" (Tyler, 1991, p. 23).

Burrell & Morgan (1979) agruparam quatro paradigmas sociológicos[3] mapeando, como pretendiam, diferentes teorias sociais de análise, porém reconhecendo a escassez das análises inter-paradigmáticas e diagnosticando uma possível síntese, entre os casulos do esquema, como impossível e, antevendo o isolacionismo dos quatro paradigmas, salientavam as virtudes de cada um na análise organizacional. Ellström (1983)[4], contrariamente ao vaticinado, apresenta uma proposta de síntese, mas há ainda outras[5]. Todavia nesta

[3] Burrell & Morgan (1979, p. 21-37) propõem um esquema quadripartido cujos paradigmas sociológicos são mutuamente excludentes. Os paradigmas do humanismo radical (o homem é dominado pelas superestruturas ideológicas e, por isso, a tónica no conflito e na mudança radical) e do estruturalismo radical (as relações estruturais são a base da mudança radical) dentro da sociologia da mudança radical e os paradigmas interpretativo (reconhecimento do processo emergente do social e compreensão da intersubjectividade) e funcionalista (explicações racionais e reguladoras, enfatizando a ordem, o equilíbrio e a estabilidade) dentro da sociologia da regulação. O primeiro e o terceiro com um carácter mais subjectivo e o segundo e o quarto com um carácter mais objectivo.

[4] Ellström (1983) propõe um modelo multifocalizado, integrador e articulador dos quarto modelos organizacionais que elencou, a saber: o modelo racional que caracteriza a organização em termos de um conjunto de objectivos definidos, uma visão instrumental; o modelo político que caracteriza a organização em termos da diversidade de interesses e da falta de consistência dos objectivos, sendo que as organizações são entendidas como entidades políticas em que ganham aqueles que detêm mais poder e recursos; o modelo de sistema social que caracteriza a organização em termos de processos espontâneos, cujas respostas se adaptam às exigências internas e externas em vez de serem uma acção intencional; e o modelo anárquico que caracteriza a organização em termos da utilização de metáforas como, *anarquia organizada, sistema caixote do lixo e sistema debilmente articulado*. Segundo este autor cada um dos modelos separadamente só daria conta de uma visão parcial da realidade daí a necessidade de complementaridade entre os quatro porque cada um representa uma dimensão organizacional da mesma organização. Assim sendo, diz Ellström, "organizations are assumed to be characterized by a rational, a political, a social system, and an anarchistic dimension" (p. 237).

[5] Astley & Van de Ven (1983) identificam quatro perspectivas na teoria organizacional: "the system-structural view; the strategic choice view; the natural selection view; the collective-action view". As duas últimas num nível macro e as duas primeiras num nível micro; a primeira e a terceira numa orientação determinista e a segunda e a quarta numa orientação voluntarista.

Bolman & Deal (1984) elencam quatro quadros teóricos organizacionais: o estrutural, o humanista, o político e o simbólico (cultura organizacional) e dizem "the rational, human resource, political, and symbolic colectively encompass much of the existing theory and research on human organizations" (1984, p. 225), cada uma tem comparativamente uma vantagem única, ou ingrediente, que simbioticamente pode potenciar a análise organizacional.

conjugação com a TE optámos por seguir a síntese proposta por Lima (1998a e 2001), o *modo de funcionamento díptico da escola como organização*, *modo díptico* esse que faz *jus* ao desafio de Tyler e que, no nosso entendimento, é o par ideal da TE na análise organizacional escolar ao defender que a *organizacção* funciona dipticamente e ao conseguir um pluralismo teórico consistente e de largo espectro, como defendiam Morgan (1980, p. 612) e Tyler (1991, p.25).

> "A escola não será, exclusivamente, *burocrática* ou *anárquica*. Mas não sendo exclusivamente uma coisa ou outra poderá ser simultaneamente as duas. A este fenómeno chamarei *modo de funcionamento díptico da escola como organização.*" (Lima, 2001, p. 47).

A metáfora-mãe[6] da escola como organização[7] orientará a revisão dos modelos de análise organizacional de escola. As metáforas organizacionais, *ex libris* dos diferentes modelos, são outras peças do *puzzle* da teoria organizacional sociológica e que fazem a *dupla ruptura epistemológica*. A incorporação de imagens e metáforas na metalinguagem das ciências sociais é, segundo Sousa Santos, muito enriquecedora:

> "Dado o papel da analogia e da metáfora na inovação e na extensão do pensamento é de supor que elas tenham um lugar central num pensamento que, por excelência, privilegia a inovação e a extensão:

Tyler, por exemplo, privilegiará quatro categorias de focalização da organização educativa, numa das polaridades, uma interpretação empírica da escola como organização em que há uma articulação débil a nível dos elementos da estrutura formal, mas forte entre os elementos formais e informais, e em que a escola é traduzida pela metáfora da *anarquia organizada* ou articulação fraca se nos posicionarmos nas perspectivas interpretativas que vêem a escola como um lugar de interacção e, na outra, uma leitura da escola enquanto organização formal, da burocracia racional, se focalizarmos a escola pela perspectiva estruturalista que vê a escola como realização de princípios estruturadores (cf. Tyler, 1991, p. 31).
Costa (1996), para além das propostas de Ellström e Bolman & Deal, enumera outras: Husén & Postlethwaite distinguem teorias clássicas (modelos racional, sistema natural e sistema aberto) e teorias modernas (anarquia organizada e sistema debilmente articulado); Sergiovanni apresenta uma tipologia em quatro perspectivas: da eficiência, da pessoa, da política e da cultura; Bush agrupa cinco modelos: formais, democráticos, políticos, subjectivos e de ambiguidade; Borrel apresenta sete modelos diacrónicos: os racionais, os naturais, os estruturais, os de recursos humanos, os de enfoque de sistemas, os políticos e os simbólicos; England elenca três modelos de administração educativa: o tradicional, o interpretativo e o crítico (pp. 13-4).
Bush (1986) refere ainda outras sínteses de Enderud, de Davies & Morgan e de Theodossin, mas que não teremos oportunidade de analisar neste trabalho.

[6] Esta ideia é expressa na literatura em língua inglesa pela expressões *root metaphor* e *organizing metaphor* (e.g., Alvesson, 1993, p. 10).

[7] Sergiovanni (1994) questiona o pluralismo teorético inclusivo na análise da organização escolar: "The appeal of theoretical pluralism is inclusiveness. Yet it is inclusiveness that contributes to the loss of character in educational administration" (p. 225). Se o pluralismo teórico não é solução, se acrescentar o modelo da comunidade aos existentes não satisfaz este autor, Sergionni propõe que se mude a teoria e "a good place to begin is by *changing* the root metaphor for schools from organizations to community" (p. 225). Defende-se que a escola seja considerada e lida como uma comunidade e não como uma organização, porque o autor também diz que "metaphors have a way of creating realities" (p. 217). Parece-nos impossível ignorar, tendo como referência a escola do início do século XXI (em Portugal), os modelos normativo-pragmáticos e os modelos analítico-interpretativos assim como as metáforas organizacionais que lhes estão associadas na análise organizacional. Contudo esta proposta tem induzido outras análises, *e.g.*, Beck (1999) que analisa as metáforas que nasceram desta *raiz*, Strike (1999) e Westheimer (1999).

> o pensamento científico. (...) Julgo que o que melhor caracteriza o pensamento científico é a tensão entre a linguagem técnica e a linguagem metafórica. (...) Do ponto de vista da dupla ruptura epistemológica, que tenho vindo a defender, a tensão entre a linguagem técnica e a linguagem metafórica é inerradicável. A linguagem técnica desempenha um papel importante na primeira ruptura (que separa a ciência do senso comum), enquanto a linguagem metafórica é imprescindível para a segunda ruptura (que supera tanto a ciência como o senso comum num conhecimento prático esclarecido)." (Santos, 1998, pp. 129-33)

As imagens da organização de Morgan, que se encaixam nos quatro paradigmas que identificou juntamente com Burrell (funcionalista, interpretativo, humanista radical e estruturalista radical), não detêm o monopólio figurativo, há outras metáforas organizacionais que forçaram a ruptura, Cohen, March, & Olsen (1972), Weick (1976), Bolman & Deal (1984), Baldridge (1989) e Bacharach & Mundell (1995)[8], porque nenhuma *per si* consegue captar a totalidade da organização, então:

> "The challenge presented to orthodox organization theory by these different paradigms is to rethink the very nature of the subject to which it is addressed. Different paradigms embody world views which favor metaphors that constitute the nature of organizations is fundamentally different ways, and which call for a complete rethinking as to what organization theory should be about." (Morgan, 1980, p. 620)

Morgan (1986) tem também uma interpretação do que deve ser a análise organizacional quando afirma:

> "For theories (...) are interpretations of reality. We theorize (…) to formulate images and explanations that help us to make sense of their fundamental nature. And an effective analysis (…) rests in being able to do this in ways that take account of rival theories or explanations, rather than being committed to a fixed and unshakable point of view. (...) The basic premise on which the book builds is that our theories and explanations of organizational life are based on metaphors that lead us to see and understand organizations in distinctive yet partial ways. (…) By using different metaphors to understand the complex and paradoxical character of organizational life, we are able to manage and design organizations in ways that we may not have thought possible before." (Morgan, 1986, p. 12-3).

Morgan deixa claro o seu pensamento relativamente à articulação complementar de imagens e metáforas organizacionais[9] para dar conta da verdadeira complexidade das organizações. O olhar multifocalizado e contextualizado parece ser a forma mais fidedigna de percepcionar e estudar o carácter multifacetado e paradoxal, como afirma Morgan, de qualquer organização e a construção de metáforas promove a construção de modelos que podem constituir um avanço na interpretação do contexto organizacional. Tyler (1987, p. 315)

---

[8] Acrescentando as metáforas: e.g., *sistema debilmente articulado*, *anarquia organizada*, modelo de decisão *caixote do lixo, arena política, arena cultural.*

[9] Morgan (1986) celebriza metáforas de leitura da complexa realidade organizacional, tais como: *organizações como máquinas*, *organizações como organismos, organizações como cérebros, organizações como culturas, organizações como sistemas políticos, organizações como prisões psíquicas, organizações como fluxo e transformação e organizações como instrumentos de dominação.*

reconhece que estas imagens da organização de Morgan, apesar de se situarem dentro do paradigma funcionalista, reclamam para a escola uma visão diferenciada daquela que era aplicada a empresas e fábricas. Refere Costa (1996, p. 16) que a utilização de diferentes imagens no estudo da escola como organização permite captar o carácter multifacetado e complexo da mesma, que sempre escapa a uma visão singular, ou seja, articuladas dipticamente, aliás a *luta* teórica é também uma *luta* entre metáforas organizacionais.

Voltemos à nossa primordial hipótese de trabalho, já enunciada, e à problemática deste capítulo. Lima (1998a, pp. 581-601) define uma tipologia dos modelos de análise organizacional em conformidade com o *modo de funcionamento díptico*[10]. Por agora, decidimos, pragmaticamente e em função da perspectiva estruturacionalista, cindir os modelos organizacionais de escola em função do protagonismo dado ao actor, segundo alguns critérios como o estatuto e a capacidade do actor social como (re)produtor, a sua cogniscibilidade e a capacidade de *estruturação* que lhe era consignada. Afigurou-se-nos uma tipologia de modelos organizacionais de escola que configuram a acção *a posteriori* ou a Face B do modelo *díptico* e os que configuram a acção *a priori* ou a Face A do modelo *díptico*[11]. Esta cisão nada tem de estruturacionalista, parece-nos que a *estruturação* perpassa estes modelos organizacionais em direcção à conjugação destes na *organizacção díptica.* Estamos cientes que o faremos de uma forma consentânea e cerceada pela inserção/extensão deste capítulo no âmbito desta dissertação de mestrado, panorâmica em relação ao estudo mais aprofundado que cada um, ou alguns, dos modelos organizacionais apresentados comportaria, e que já foi empreendido por outros investigadores, e incompleta relativamente à abordagem esmiuçada de muitos autores cujos trabalhos consultados mereceriam e relativamente aos de outros que neste estádio não conhecemos. É, portanto, um esboço, com contornos historiográficos, de uma revisão da bibliografia que nos incitou sempre a uma procura incessante.

---

[10] Lima (1998a, pp. 594-8) propõe: os modelos organizacionais de orientação para a acção, sub-especificando, os modelos decretados ou orientados para a reprodução, os modelos interpretados ou de recepção e os modelos recriados ou orientados para a produção, e os modelos organizacionais praticados ou em acção, a que contamos regressar mais adiante neste trabalho.

[11] Ainda como nota comparativa entre as Faces A e B, queremos apenas referir que a ordem alfabética não corresponde à diacrónica, uma vez que os modelos burocráticos e normativos são anteriores aos modelos analíticos e interpretativos e estes surgem em antítese àqueles, principalmente a partir das décadas de 60 e 70. Esta ressalva intenta apenas dar conta da actual tendência macro da sociologia das organizações educativas, reconhecendo que a sincronia entre estudos inscritos em ambos os modelos é possível, embora, e como já dissemos antes, a mudança de paradigma tenha caracterizado as últimas décadas dos estudos sobre administração educacional e sociologia das organizações educativas.

2.2. Os modelos organizacionais que configuram a acção *a posteriori* ou a Face B do modelo *díptico*

O sentimento assumido por Canavarro (2000, p. 109) quando fala da angústia de reconhecer a validade de paradigmas cientificamente ultrapassados por parte de alguém que se filia em paradigmas de análise antinómicos poderá, porventura, aplicar-se aos modelos e metáforas inscritos na Face B do *modo de funcionamento díptico da organização escolar*. Contudo a complementaridade entre modelos de análise é fundamental para abarcar a complexidade das organizações educativas registadas no espaço e no tempo. Por isso, reconhecer o valor científico de paradigmas datados não é uma fraqueza teórica porque eles são necessários e válidos no processo heurístico.

A Face B acolhe os modelos de análise da organização escolar que destacam os aspectos racionais e burocráticos da escola como organização, aspectos que estão *a priori* na génese formal das organizações educativas. Aprofundar o estudo da Face B significa privilegiar a escola como uma organização burocrática e normativa, racionalmente articulada, onde prevalecem a articulação forte, a objectividade, a certeza e a ordem, o *locus* de reprodução onde o actor é um mero executor sem *alma*, pré-histórico relativamente ao *modelo estratificado do agente* avançado por Giddens. São estes os motivos que fizeram com que vislumbrássemos uma configuração da acção *a posteriori* no sentido em que são modelos organizacionais fechados à acção conhecedora e intencional dos actores e privilegiam a reprodução e a execução, percepcionando uma acção exógena aos modelos, não deixando, formalmente, brechas para a acção organizacional, para as *consequências não-intencionais da acção* como elementos do *modelo estratificado de acção.*

Estes modelos formais, apesar de não serem idênticos entre si, enfatizam os elementos oficiais e estruturais das organizações, assim como a persecução de objectivos institucionais através de abordagens racionais, e são concisamente definidos por Bush:

> "Formal models assume that organizations are hierarchical systems in which managers use rational means to pursue agreed goals. Heads possess authority legitimised by their formal positions within the organization and are accountable to sponsoring bodies for the activities of their institutions." (Bush, 1986, p. 22)

Portanto, como sistematiza Bush (1986, 22-4), estes modelos perspectivam as organizações como sistemas, destacam a estrutura oficial e hierárquica da organização, o organigrama, a orientação para a consecução de objectivos, a racionalidade do processo de decisão, a autoridade legitimada pela ocupação de cargos e a prestação de contas às instâncias hierárquicas superiores.

Para além dos vários modelos formais há também uma miríade de metáforas que pretendem traduzir e explicitar aspectos valorizados por este enfoque, designadamente, as organizações como: *sistemas, máquinas, organismos, cérebros,* entre outras*,* que enfatizam a organização burocrática, a organização *reificada* e o processamento da informação (cf. Morgan, 1986).

2.2.1. Os modelos estruturais

Os modelos estruturais dão primazia à estrutura organizacional, todavia o facto de darem o primeiro plano à estrutura não diminui a importância dada a outros itens que os integram na família dos modelos formais, como sejam: a orientação para objectivos, a racionalidade, o exercício da autoridade e a referência aos sistemas (Bush, 1986, pp. 24-8).

Bolman & Deal elencam os seguintes princípios:

> "The structural perspective is based on a set of core assumptions:
> 1. Organizations exist primarily to accomplish established goals.
> 2. For any organization, there is a structure appropriate to the goals, the environment, the technology, and the participants.
> 3. Organizations work most effectively when environmental turbulence and the personal preferences of participants are constrained by norms of rationality.
> 4. Specialization permits higher levels of individual expertise and performance.
> 5. Coordination and control are accomplished best through the exercise of authority and impersonal rules.
> 6. Structures can be systematically designed and implemented.
> 7. Organizational problems usually reflect an inappropriate structure and can be resolved through redesign and reorganization." (Bolman & Deal, 1984, pp. 31-2)

Estes princípios dão-nos conta de uma organização *mecânica,* fechada, racionalmente planeada, hierarquizada, cuja resolução de problemas se faz pelo correcção dos mecanismos estruturais. Logo uma estrutura como um sistema fechado funcionaria racional e eficazmente. Becher & Kogan (1980, p. 9-25) salientam a articulação entre os elementos formais e distinguem quatro níveis no sistema educativo: o governo central, a instituição, a unidade básica (os departamentos) e o indivíduo. Estes autores categorizam dois níveis de relações entre os níveis: normativas, que implicam aprovação, e operacionais,

que se referem aos recursos e às obrigações[12]. Do desfasamento entre estes níveis poderia acontecer a mudança, contudo estes autores alertam para o facto de que as inovações só acontecem desde que haja apoio por parte dos dois últimos níveis: o departamento e o indivíduo.

Bush (1986, p. 28) refere o carácter refractário da organização escolar dizendo que os princípios hiperformais da estrutura organizacional e das interacções na organização escolar não se aplicam, hoje, acrescentamos, porque as abordagens formais dominaram durante décadas a sociologia das organizações educativas (cf. ponto 2.1.).

A organização como máquina é a metáfora que divulga este modelo. A concepção da *organização como máquina* evoca os fundamentos da organização burocrática e a imagem da máquina, implicando o funcionamento mecanicista da organização, ou seja, a rotina, a eficiência, a certeza e a previsibilidade, está ligada ao processo de industrialização e ao capitalismo. Se Weber, como destaca Morgan, definiu burocracia como uma forma de organização precisa, rápida, clara, regular, fiável e eficiente conseguida através da divisão de tarefas, da supervisão hierárquica e regulamentos e regras pormenorizados, então, a imagem da *organização como máquina* assume, deste ponto de vista, grande capacidade heurística.

Morgan ao comentar esta imagem organizacional que destaca a racionalidade, os processos técnicos, a articulação e o funcionamento mecânico refere que ela põe de parte os complexos aspectos humanos da organização. Esta metáfora tem poder explicativo quando a *máquina* funciona bem, ou seja, quando a tarefa é linear e definida, quando as condições de produção são estáveis, quando a produção é em série, quando há precisão e quando os trabalhadores são *prolongamentos* das máquinas. Mas há, como enumera Morgan, várias limitações a apontar a esta imagem, nomeadamente, não se adaptar a processos de mudança porque a organização burocrática é mecanicista e pré-determinada e, por isso, não prevê a inovação, a apatia e a formatação dos trabalhadores leva a que a ordem burocrática seja aceite inquestionadamente e a sobreposição dos objectivos pessoais em relação aos da

[12] O modelo de Becher & Kogan (1980, p. 19, adaptado) pode ser sintetizado:

	COMPONENTES ESTRUTURAIS			
	INDVÍDUO	UNIDADE BÁSICA	INSTITUIÇÃO	GOVERNO CENTRAL
Elementos Normativos (intrínsecos / extrínsecos)	Objectivos individuais e cumprimento das normas do grupo	Manter as normas e valores entre os pares em conformidade com as regras institucionais	Conformidade com as orientações centrais e desenvolvimento dos processos internos	Avaliar a instituição e corresponder às expectativas sociais
Elementos Operacionais	Trabalho necessário	Processo operativo	Manutenção da instituição	Negociação e alocação de recursos

organização pode causar disfunções organizacionais, induzindo a desvitalização dos trabalhadores da base da pirâmide (Morgan, 1986, pp. 19-38).

2.2.2. Os modelos sistémicos

Os modelos sistémicos alicerçam-se na teoria dos sistemas que enfatiza a unidade, integridade e coerência da organização e foca especialmente a interacção entre os componentes do sistema como partes de um todo. Canavarro (2000, p. 53) refere alguns traços que distinguem a perspectiva sistémica da racionalista, nomeadamente, define-se a organização como podendo ser aberta ao mundo exterior, reconhece-se a existência de sub-sistemas isolados dentro da organização e aceita-se que a estrutura formal pré-concebida é ultrapassada pelo processo evolutivo da própria organização numa concepção construtivista (cf. também Silverman, 1970, p. 40-1). Nestes modelos as organizações são reificadas, são um sistema total orientado para os objectivos e a estabilidade organizacionais. Essencial para os modelos sistémicos é o conceito de fronteira ou limite do sistema porque define o próprio sistema pela marcação do que lhe é externo. Erigida a fronteira define-se, então, se o sistema é aberto, encoraja a interacção com o exterior, ou fechado, não interage com o ambiente envolvente[13]. Silverman (1970, p. 27-41) elenca as condições que reificam e definem a organização como sistema: um conjunto de partes interdependentes de um todo, necessidades organizacionais para atingir objectivos, a organização como um instrumento para atingir fins, assumindo um comportamento e acção próprias, personificando as construções sociais e enfatizando os processos de integração e adaptação. Prevalece o sistema, mas Silverman é referência pelo *action frame of reference* na análise organizacional:

> "The Systems approach tends to regard behaviour as a reflection of the characteristics of a social system containing a series of impersonal processes which are external to actors and constrain them (…) the Action frame of reference argues that man is constrained by the way in which he socially constructs his reality." (Silverman, 1970, p. 141)

Se nos modelos sistémicos as organizações visam a concretização dos objectivos organizacionais, analisar a organização educativa nesta perspectiva é perigoso porque estas

[13] Silverman (1970, pp. 33-8), em função da relação com o meio, define três tipos de sistemas: os *sistemas fechados*, ignorando os factores extra-organizacionais, os *sistemas semi-abertos*, apesar de reconhecerem a influência do meio preferem ater-se aos factores internos, e os *sistemas abertos*, reconhecendo a importância das trocas com o meio.

são organizações humanas complexas onde estes princípios são detonados (Bush, 1986, pp. 29-31). Hoyle enfatiza essa inadequação:

> "Schools are certainly not organisations consisting of carefully articulated parts functioning harmoniously in the pursuit of agreed objectives. They are characterised by conflict, malintegration and the pursuit of individual integration is necessary for their effective functioning." (Hoyle, 1981, p. 12)

A citação anterior afasta desde logo a pertinência da imagem da *organização como organismo* para interpretar a organização educativa, assim como os modelos sistémicos, todavia não podemos ignorar esta perspectiva, que já dominou os estudos organizacionais[14].

Morgan (1986) reconhece que as organizações burocráticas sobrevivem em condições ambientais estáveis onde não existam elementos de competição ou perturbação. A imagem, de cariz biológico, da *organização como organismo* salienta, por um lado, a coesão do funcionamento complexo interno e, por outro, a inserção desta entidade num (meso/macro) ecossistema, e, nesta vertente, a organização funciona como um sistema aberto que se adaptaria ao ambiente. Esta *reificação* organizacional arrasta um campo semântico próprio, por exemplo: as necessidades organizacionais, os ciclos de vida evolutivos da organização, a organização como sistema aberto, a adaptação ao meio, etc. Como refere Morgan (1986, pp. 71-6) esta imagem do funcionamento orgânico da organização originou diversas teorias organizacionais, e de gestão, que tentaram dar conta das relações entre a organização e o meio, da importância da satisfação das necessidades organizacionais no equilíbrio interno, das várias *espécies* organizacionais, das relações intra e inter-organizacionais e da adaptação ao meio, como é o caso da teoria da contingência. Contudo há limitações profundas inerentes a esta imagem, como, aliás, o próprio Morgan reconhece, entre as quais o facto de não reconhecer a organização como um fenómeno social construído, dar como um dado adquirido a prioridade de adaptação ao meio externo à organização relativamente à força interna dos agentes na *vida* da organização, dar como certo a unidade e a harmonia funcional e o facto de poder degenerar numa ideologia normativista das práticas organizacionais que vai de encontro à imagem redutora da *organização como máquina*.

[14] É dado como exemplo da abordagem sistémica os estudos de Hawthorne liderados por Elton Mayo que, como adianta Canavarro (2000, p. 51), concluiu que no interior em paralelo com a estrutura formal constitui-se a organização informal, criada pelas teias de relações entre os membros da organização, membros esses que esperam tirar satisfação social das funções desempenhadas. Blau & Scott (1977) afirmam que uma das grandes contribuições dos estudos de caso em organizações tem sido a de chamar a atenção para essas estruturas informais e investigá-las intensivamente.

2.2.3. Os modelos burocráticos

Os modelos burocráticos, de inspiração weberiana, assentam no princípio de que a burocracia das organizações formais é o modo mais eficaz de gestão. A burocracia retrata uma organização formal que visa a eficiência máxima pela gestão racional. Estes modelos destacam a estrutura hierárquica de autoridade legal inerente ao posto hierárquico, a orientação da organização para a consecução de objectivos, a divisão e a especialização do trabalho, a existência de regras e regulamentos, as relações impessoais para assegurar a neutralidade e a progressão pelo mérito. Como refere Bush todos estes elementos estão, uns mais visíveis que outros, presentes nas organizações educativas, mas de uma forma geral todas as grandes organizações evidenciam elementos burocráticos (Bush, 1986, pp. 31-3).

Dizia Weber (1966, p. 26): "Administração burocrática significa, fundamentalmente, o exercício da dominação baseado no saber. Esse é o traço que a torna especificamente racional". O conceito de *tipo ideal* de *burocracia* de Weber, apesar da bondade inicial do conceito, acabou por ser conotado no senso comum com algo de muito negativo e irracional. Weber defende a superioridade da *administração burocrática*, formal e técnica, e, por isso, mais racional – "the choice is only that bettween bureaucracy and diletantism in the field of administration" (Weber, 1989, p. 17). A *autoridade legal, ou racional legal,* central na *administração burocrática,* exercida por um *staff* administrativo-burocrático, tem algumas categorias fundamentais (Weber, 1966, p. 17-9) como: a organização contínua de cargos delimitados por normas; áreas específicas de competência; o princípio da hierarquia; a regulação por normas e regras técnicas; a separação entre meios de produção e administração; separação do cargo do seu ocupante; o registo escrito de todos os actos administrativos e normas (cf. também Weber, 1989).

Crozier (2000b [1961], pp. 31 e 48), desidealizando o *tipo-ideal* weberiano, defende que a burocracia e a organização racional comportam as *disfunções* burocráticas (ou *funções latentes* (p. 62)) que, segundo o autor, são também elementos racionais do sistema burocrático de organização da sociedade moderna. Quando Mouzelis se refere à *natureza dialéctica das regras burocráticas*, seguindo Gouldner, como consequências não intencionais de regras funcionais está, por um lado, a reconhecer a existência do informal e, por outro, a dar conta da tensão formal-informal, racional-espontâneo, na organização, perspectivada

num paradigma funcionalista, em que as instituições sociais da modernidade são cada vez mais burocratizadas e administradas por regras impessoais e racionais visando a máxima eficiência (1975, pp. 18 e 68).

A imagem da organização escolar *como burocracia* está radicada na proposta weberiana e se a escola foi ou tem sido analisada por investigadores nesta perspectiva racional-legal é porque certamente encontram algumas das categorias weberianas da *administração burocrática*. Escrevia Tyler (1991, p. 17): "predominará el interés por la burocracia, cuando los investigadores consideren la escuela como entidad racionalmente articulada, con afinidades respecto a otras instituciones 'procesadoras de personas'".

Costa (1996, p. 39) elenca os indicadores mais significativos da imagem burocrática da escola: centralização das decisões, regulamento pormenorizado de todas as actividades, previsibilidade pela planificação minuciosa, formalização, hierarquização e centralização da estrutura organizacional, prevalência dos documentos escritos, acção de rotina pelo cumprimento de normas estáveis, uniformidade e impessoalidade das relações humanas, pedagogia uniforme e concepção burocrática da função docente.

A *administração burocrática*, expressa do modo acima descrito, concorre com os objectivos da *administração científica,* a que nos referiremos mais à frente.

Estes modelos de organização apresentam várias debilidades que Muñoz Sedano & Roman Perez (1989, p. 119) elencam: a pouca importância do ambiente externo, a visão limitada das interacções com o meio, a pouca atenção dada aos subsistemas da organização e à organização informal e a concepção rígida da estrutura organizacional.

A organização como instrumento de dominação, outra metáfora morganiana, pretende dar conta da organização como um processo de dominação social, neste sentido com uma história milenar que apesar de algumas atenuantes dos aspectos mais esclavagistas parece continuar nas organizações empresariais modernas, Morgan tem razão, *it is* "the ugly face". Morgan (1986, p. 315-9) refere que o que muitas vezes incluímos sob o rótulo de dominação são consequências não intencionais de sistemas racionais. Sendo assim a capacidade heurística desta metáfora tem a ver com a visualização do *reverso da medalha* da racionalidade, confirmando que se não olharmos as duas faces a visão é sempre parcial, portanto, esta metáfora funcionaria como contra-peso da teoria organizacional racional. A validade da metáfora da dominação como impulsionadora de uma teoria organizacional dos

explorados ou como motor de crítica e mudança radicais, também apontadas pelo autor, parece-nos utopicamente marxista.

2.2.4. Os modelos hierárquicos

Os modelos hierárquicos, que ao fim e ao cabo são burocráticos, para além de terem como horizonte a pirâmide hierárquica, centralizam e unipessoalizam o líder organizacional. Harling (1989) percorre a questão da liderança educativa nos modelos burocráticos, sistémicos e autoritários. O *tipo ideal* de *burocracia* weberiano está, em graus diferentes, presente em todas as organizações incluindo a escolar e pressupõe um líder que deliberadamente controla o sistema ou sub-sistemas pela autoridade que lhe é conferida. Nos modelos sistémicos a questão da administração e da liderança é abordada nas perspectivas: estrutural, na qual a liderança é uma hierarquia de relações supra-ordenadas, funcional, na qual os papéis são desempenhados em função da posição hierárquica, e operacional, na qual os processo de administração acontecem pelas interrelações. Nesta última perspectiva o líder está balizado entre duas dimensões: a nomotética, onde a estrutura é perpetuada, e a ideográfica, onde se privilegia a dimensão pessoal individual e idiossincrática, que tem que saber equilibrar para resolver um dos dilemas de ser líder. Nos modelos autoritários/hierárquicos, alicerçados em Weber, o líder detém três tipos de autoridade ou fontes de legitimação: a racional-legal, a lei e as normas, a carismática, a confiança profissional na justeza das suas acções, e a tradicional, decorrente do papel histórico dos líderes (Harling, 1989, pp. 20-5).

Sergiovanni (1986b e c) dá especial destaque à questão da liderança e às capacidades de um líder de *qualidade* (traduzidas até numa fórmula), em termos de pré--requisitos (aspecto instrumental) e de estratégia (aspecto cultural e simbólico), sem sonegar o reconhecimento *tácito* da excelência na administração da organização.

Central nestes modelos é a prestação de contas aos superiores hierárquicos exteriores à organização alocada ao líder, que tem a autoridade e a (co)responsabilidade de: determinar os objectivos gerais da organização, zelar pela estrutura administrativa, afectar os recursos materiais e humanos necessários, controlar as comunicações internas e externas, redigir regras e regulamentos, avaliar e manter um bom clima interpessoal dentro e fora da instituição. O líder é o *pivot* nestes modelos porque detém a autoridade, a responsabilidade e o controlo, por exemplo, do sistema de recompensas. Ele personaliza a

organização e é sobretudo este aspecto que se torna relevante na análise da organização escolar (Bush, 1986, pp. 35-6 e 1989, p. 1-2). A força motriz do líder nos modelos burocráticos é descrita da seguinte forma por Baldrigde:

> "*Under the bureaucratic model the leader is seen as the hero who stands at the top of a complex pyramid of power*. The hero's job is to assess the problems, consider alternatives, and make rational choices. Much of the organisation's power is held by the hero, and great expectations are raised because people trust him to solve problems and fend off threats from the environment. The imagery of the authoritarian hero is deeply ingrained in the mentality of most nations and the philosophy of most organization theorists." (Baldrigde *et al*., 1978, p. 44)

Porém, a validade explicativa destes modelos é questionada quando se sabe que nas organizações escolares o poder é partilhado e causa de ambiguidade e conflito. Harling (1989, p. 25) antevê: "leaders in the educational system are finding that their bases of authority are changing". Assim, os modelos formais organizacionais e de liderança oferecem apenas uma análise simplista do processo de tomada de decisão em educação que os modelos de ambiguidade pretenderam colmatar (cf. ponto 2.3.1.).

Gómez Bezares & Jiménez Eguizábal terminam o seu *[Administración Educativa] Manual del Administrador de la Educación* (1992) com uma proposta de formação pós-graduada para os administradores da educação assente em dois pilares: um, o modelo sistémico da comunidade educativa, o outro, a componente técnica: planificação, *marketing*, gestão económica, normativos legais, liderança e controle, no sentido de maximizar eficazmente os recursos disponíveis. Com esta argumentação é fácil detectar influências neotaylorianas nas propostas para o sistema educativo que visam atingir "as enormes expectativas de qualidade" (Gómez Bezares & Jiménez Eguizábal, 1992, pp. 143-8) através do papel central do administrador em educação:

> "(...) [sin] un programa *ad hoc* de formación de administradores de la educación, elemento clave y dominante en el cambio institucional, no se podrá lograr que las decisiones educativas puedan irse trasladando de los habituales contextos inciertos y controvertidos hacia perspectivas de mayor certidumbre y transparencia, con lo que la administración educativa seguirá, en todo o en sus partes, siendo forzosamente un accesorio ejercicio de optimismo." (Gómez Bezares & Jiménez Eguizábal, 1992, p. 148)

2.2.5. Os modelos racionais

Os modelos racionais dão primazia às técnicas de administração e ao processo de tomada de decisão relativamente à estrutura e aos objectivos organizacionais, mas não

esquecendo os últimos. Bush apresenta a definição dos modelos analítico-racionais de Cuthbert[15]:

> "Analytical-rational models are taken here to include all ideas of management as a process involving the rational and systemic analysis of situations, leading to identification and evaluation of possible courses of action, choice of a preferred alternative, implementation, and monitoring and review, in a cyclical and repetitive process. [...] The management process is depicted as a matter of systemic, informed, and rational decision-making." (Cuthbert, 1984, p. 39).

O processo de tomada de decisão tão enfatizado por estes modelos tem, segundo Bush, a sequência seguinte: primeiro, a percepção de problema ou da oportunidade de escolha, segundo, análise do problema e recolha de informação, terceiro, formulação de soluções ou escolhas alternativas, quarto, escolha da melhor solução de acordo com os objectivos organizacionais, quinto, implementação da decisão, sexto, monitorização e avaliação da eficácia da solução escolhida, sendo que este processo para além de sequencial é iterativo (Bush, 1986, pp. 33-5).

Nas organizações educativas, apesar de este modelo ter aplicação duvidosa, os estudos sobre a organização escolar que seguiram a perspectiva racional imperaram durante décadas, como diz Ellström:

> "However, in spite of the severe criticism that has been leveled [sic] against the rational model and its derivatives, its fundamental elements have, to a large extent, been retained as the predominant mode of organisational analysis. (...) Assumptions consistent with the rational model have been applied to the organizational analysis of school." (Ellström, 1983, p. 233)

A escola como empresa, segundo Costa (1996, p. 31), corresponde ao decalque para a organização escolar dos princípios da Teoria Administração Científica de Taylor[16] e Fayol e da Escola Clássica o que faz com que a escola seja concebida como uma empresa educativa.

Lima (1991b, pp. 94-6) refere que as concepções organizacionais e administrativas subjacentes aos modelos organizacionais adoptados pela escola portuguesa vinham sendo influenciados pelas perspectivas da *Teoria Administração Científica* de Taylor e Fayol e pela

---

[15] CUTHBERT, R. (1984) *The Management Process*. E324 Management in Post Compulsory Education, Block 3, Part 2, The Open University Press, Milton Keynes. (referência bibliográfica não disponível).

[16] De acordo com Ortsman (1984, pp. 27-30) os cinco postulados taylorianos da organização do trabalho, concebida como um modelo mecânico, são: a individualização, a decomposição, a programação, a descrição pormenorizada dos postos e a organização da empresa e circuitos de comunicação.
Mouzelis (1975, p. 85) refere que o modelo taylorista preconiza uma imagem mecanicista de organização, instrumentalizando os indivíduos e negando-lhe a identidade social.

Escola Clássica, ascendência indiciada, por exemplo, na organização formal, na hierarquia, na organização do espaço e do tempo, na divisão do trabalho e na especialização. Este quadro teórico penetrou nos estudos organizacionais e administrativos da educação, sobretudo anteriores à década de 80, conotados com o conhecimento da legislação, com a interpretação jurídica, com a arte de bem organizar e administrar, *the one best way*, com a imposição de uma racionalidade técnico-burocrática e com a resolução de problemas por via das políticas tecnocráticas de socialização conformista e burocrática.

Esta *empresarialização* da organização escolar, já que como afirmam Gómez Bezares & Jiménez Eguizábal (1992, p. 89) "el centro educativo puede ser visto como una empresa, sin necesidad de forzar excesivamente el concepto", é também denunciada criticamente pelos seguintes autores:

> "O ensino tornou-se uma indústria de transformação e caracteriza-se pela especialização, o formalismo e o peso administrativo que são inerentes à produção de massa." (Coleman & Husén, 1985, p. 55)

> "La mayor preocupación de los autores inscritos en esta coriente [teorias da administração escolar que seguem a *Teoria Clássica*] es incrementar la eficacia de la escuela. Para ello, es necessaria una cuidadosa y detallada planificación con objectivos precisos y operativos, una dirección por objectivos, un minucioso control de calidad, una adecuada selección y promoción del personal directivo y docente, etc." (Muñoz Sedano & Roman Perez, 1989, p. 74)

> "A Escola é uma 'empresa', uma 'empresa-educativa' como se afirma em documentos da UNESCO, ou como argumentava o ministro francês Jean-Pierre Chèvenement, é uma 'indústria de mão-de-obra', como se refere em textos da OCDE. É preciso, portanto, geri-la enquanto tal." (Lima, 2002b, p. 24)

Os princípios da *Teoria* da *Administração Científica* marcaram a organização escolar e como provas Martín-Moreno Cerrillo (1989, pp. 24-33) arrola: a uniformidade curricular, as metodologias de ensino colectivo, a constituição rígida das turmas, a insularização dos professores, a escassez de recursos materiais, a uniformização dos espaços e horários, a avaliação descontínua, a disciplina formal, a direcção unipessoal e as relações insuficientes com a comunidade.

Lima (2002b, pp. 17-32) alerta para as metamorfoses da ideologia tayloriana nas propostas modernas que enfatizam a eficácia, a eficiência, a qualidade, a racionalização, a optimização e a produtividade, entre outras, que têm penetrado nas políticas educativas, nomeadamente em Portugal na década de 90, pelo discurso da modernização e pela ideologia da racionalização, *adoçados* pela ressemantização de conceitos como

democratização, participação, autonomia, descentralização, etc., e que poderão confirmar a hipótese da emergência de perspectivas neotaylorianas na política educativa.

Concluindo, os modelos formais caracterizam-se pela prossecução de objectivos (pré)determinados, na maioria dos casos, pelo líder ou por conselhos organizacionais e a consonância entre esses objectivos e os restantes membros da organização é tida nestes modelos como não problemática, ou seja, os membros comungam desses objectivos e orientação a sua conduta para a prossecução dos mesmos. Contudo esta visão consensual é posta em causa por alguns investigadores na medida em que constatam a pluralidade de objectivos numa mesma organização como podendo originar ambiguidades ou conflitos. Outro aspecto nuclear destes modelos é a centralidade da estrutura organizacional como pré-existente aos indivíduos e não criada por eles. Quanto à interacção com o meio, como vimos, os mais fundamentalistas defendem que as organizações são sistemas fechados, contudo outros reconhecem a interacção com grupos exteriores à organização, no caso da escola os pais, associações locais, empregadores, e caracterizam a organização como um sistema aberto.

No seguimento, Bush (1986, pp. 40-5) elenca cinco razões pelas quais os modelos normativistas e formais parecem inadequados na análise das organizações escolares: primeiro, é irrealista caracterizar a organização escolar como orientada por/para objectivos, segundo, a tomada de decisão como um processo racional não acontece na escola que depende das decisões tomadas individualmente ou em grupo, terceiro, os modelos formais isolam a estrutura organizacional e negligenciam a participação dos membros, quarto, o poder é alocado no cimo da pirâmide hierárquica, ou seja, ao líder numa estratégia *top down*, e quinto, supõe-se que a organização é estável. Mas, apesar dos modelos formais apresentarem sérias limitações na análise da organização escolar, não significa que estes modelos se possam pôr de parte porque eles continuam parcialmente válidos na descrição de parte(s) da complexidade da organização escolar. Daí que estejam contemplados na Face B do *modo de funcionamento díptico da organização escolar* porque como escreve Lima: "(...) é difícil encontrar uma definição de organização que não seja aplicável à escola, ou até mesmo uma ilustração ou exemplificação dessas definições que não inclua a escola" (1998a, p. 48).

Talvez alguém possa concluir que estes modelos formais seriam a *estrutura*, nos abstractos termos giddensianos, um conjunto de regras e recursos. Nós não subscrevemos

esta possível associação porque estes modelos, como outros, apontam para uma realidade existencial. O que nos parece é que estes modelos nos remetem para o conceito de *sistema* na TE, por um lado, por outro, nestes modelos a organização é majorada e, neste aspecto, parece-nos que poderemos estabelecer uma ponte com a definição giddensiana de *instituição*, definida como o enraizamento de princípios estruturais no tempo-espaço, com um dos níveis de *integração sistémica* - o ciclo vicioso homeostático de reprodução, ou seja, conforme e convergente (cf. ponto 1.2.3.) e com a *análise institucional*, a reprodução rotinizada das *propriedades estruturais*. Neste sentido apenas se consideram as *consequências intencionais da acção* ligadas à *rotina* e a uma *estruturação* sem actores, como se isso fosse possível. Pensamos que esta ideia era traduzida pela noção de *efeito de organização* ou *efeito de sistema* por Crozier & Friedberg (1977, p. 16).

2.3. Os modelos organizacionais que configuram a acção *a priori* ou a Face A do modelo *díptico*

Os modelos da Face A vêem*, in extremis*, a escola como uma *anarquia organizada*. Mas não é só por esta rebeldia paradigmática e vocabular que eles têm sido pertinentes na análise da escola como organização, têm-no sido porque muito daquilo que se passa numa escola localizada no tempo e no espaço não é tornado visível pelos modelos racionais e formais, visitados no ponto anterior, que não davam conta nem da subjectividade, nem da complexidade, nem das especificidades de uma escola em particular e, neste sentido, os modelos de ambiguidade, os modelos políticos, os modelos subjectivos e os modelos culturais (*stricto sensu*) materializam a ruptura com a focalização formal e normativa, rebelando-se contra o *status quo* nos estudos sobre a organização escolar. Não é a Face A, apesar de ter por base a ambiguidade, a subjectividade, a articulação fraca, que corresponde ao conceito de *estruturação*. Embora seja ela que valoriza a *organizacção*, que nos dá a dimensão da *dualidade da estrutura*, a interdependência entre estrutura e agência*, a consciência prática* de agentes reflexivos que têm conhecimentos e capacidade para agir e que não são marginalizados no processo de (re)produção social. São, por nossa proposta, os modelos organizacionais que configuram a acção *a priori*, que estão abertos à acção, que percepcionam uma acção endógena aos modelos, mas não são modelos no sentido de modelar normativamente, como no caso dos modelos formais, são modelos que no limite criam o modelo analítico de cada organização, ou seja, tantos quantos as organizações. Falamos de uma face que só é tornada visível se a metodologia de investigação, como tem demostrado o *corpus* mais recente da Sociologia da Educação, optar por um olhar analítico e qualitativo aprofundado de uma organização escolar concreta.

2.3.1. Os modelos de ambiguidade

Relativamente aos modelos de ambiguidade[17], Bush (1986) refere que esta designação abrange todos aqueles modelos que enfatizam a incerteza, a imprevisibilidade, a

[17] *Ambiguity models* foi a designação genérica proposta por Bush para abranger o grupo de sub-modelos que iremos aprofundar e distinguir de seguida.

instabilidade na complexa existência das organizações, que surgem sobretudo como uma reacção aos modelos formais. Bush apresenta a seguinte definição síntese:

> "Ambiguity models assume that turbulence and unpredictability are dominant features of organizations. There is no clarity over the objectives of institutions and their processes are not properly understood. Participation in policy making is fluid as members opt in or out of decision opportunities." (Bush, 1986, p.108).

Bush diz também que a maioria dos dados empíricos que sustentam estas teorias provêm das organizações educativas que "are characterized as having uncertain goals, unclear technology and fluid participation in decision making" (Bush, 1986, p.109), as características identificativas dos modelos de ambiguidade.

No artigo "A garbage can model of organizational choice" (1972) Cohen, March & Olsen expõem um dos modelos mais emblemáticos dos modelos de ambiguidade, também facilmente reconhecidos pelas sugestivas metáforas. Talvez o casamento com a linguagem computacional tenha sido pouco feliz porque, em última instância, poderia parecer pouco congruente com as perspectivas da ambiguidade onde estes autores se situam, já que os computadores estão associados ao mecanicismo, ao rigor, à certeza, à ordem. Talvez tenha sido um pecado cometido pelo entusiasmo com a novidade da linguagem binária. Mas, aparte estes juízos de valor, Cohen, March & Olsen assumem a sua proposta como uma visão descritiva parcial das organizações e referem as próprias limitações, nesse aspecto, da visão da escola (universidade) como *anarquia organizada,* uma das tais célebres metáforas. A *teoria da anarquia organizada* assenta em três premissas nucleares, a saber: a variedade, inconsistência e não definição clara dos objectivos, a existência de uma tecnologia indefinida, actuando na base da tentativa e erro e negligenciando a experiência acumulada, e a participação fluída, onde variam não só os participantes, mas também a dedicação e o esforço que estes dedicam a diferentes áreas de decisão.

Os autores apresentam o artigo, acima referenciado, como sendo uma tentativa de explicação do comportamento de escolha/decisão dos agentes na teoria da *anarquia organizada*, onde as três premissas[18] referidas poriam em causa qualquer acto de gestão. Cohen, March & Olsen assumem como ambíguo o processo de decisão numa organização complexa e metaforicamente definem do seguinte modo o seu modelo do *caixote do lixo*:

[18] Objectivos pouco claros, tecnologias ambíguas e incertas e participação fluída. Estas são as propriedades das *anarquias organizadas* que Cohen & March (1989, p. 109) voltam a elencar e que, apesar de não se restingirem, neste caso, às universidades, são particularmente evidentes neste tipo de organizações. Porém, estas propriedades não fazem dela uma má organização ou uma organização desorganizada.

> "To understand processes within organizations, one can view a choice opportunity as a garbage can into which various kinds of problems and solutions are dumped by participants as they are generated. The mix of garbage in a single can depends on the mix of cans available, on the labels attached to the alternative cans, on what garbage is currently being produced, and on the speed with which garbage is collected and removed from the scene."(Cohen, March & Olsen, 1972, p.2).

Neste sentido uma decisão é o resultado ou interpretação de quatro variáveis independentes da organização: os *problemas,* decorrentes das pessoas que, dentro e fora, fazem parte da organização; as *soluções,* que são muitas vezes respostas espontâneas a problemas organizacionais; os *participantes,* cuja característica principal é a mobilidade; e as *oportunidades de escolha,* que são situações que exigem uma decisão. Basicamente o que se pretende dizer é que não há uma sequência lógica e racional entre a identificação dos problemas e as soluções encontradas no processo de decisão (cf. também Cohen & March, 1989, pp. 111-2).

Cohen, March & Olsen aplicam este modelo às universidades e, de uma forma geral, às organizações educativas. Estes autores criaram este modelo para darem conta do processo de decisão numa organização caracterizada como *anarquia organizada*, porque os modelos clássicos de tomada de decisão não eram explicativos nestes contextos. Este modelo do *processo de decisão como caixote do lixo,* "trop cynique" dizem Crozier & Friedberg (2000, p. 134), *descreve* um processo em que os problemas, as soluções e os participantes optam por uma decisão ou por outra consoante uma teia de elementos. Talvez a característica principal, tal como é apontada pelos próprios autores, seja a desarticulação parcial entre problemas e escolhas/decisões, porque embora a decisão seja tida idealmente como resolvendo os problemas, o que de facto acontece é muitas vezes o contrário. *O processo de decisão como caixote do lixo*[19] não é provavelmente a melhor maneira de resolver os problemas, mas acontece e é viável quando não há condições para o funcionamento de modelos racionais e a tomada de decisões é problemática – "A choice (...) becomes an arena for many problems" (Cohen & March, 1989, p. 116).

Portanto, quer a metáfora da *anarquia organizada* quer a metáfora do *processo de decisão como caixote do lixo* representam um avanço na análise empírica das escolas,

[19] Cohen & March (1989, p. 114-5) enumeram oito propriedades do processo de decisão como *caixote do lixo*: a maioria das decisões não implica a resolução de problemas, o processo é aberto e inconstante, é uma sucessão de escolhas, a relação entre problemas e decisões é desarticulada, o processo é interactivo, resolvem-se os problemas importantes, mas outros (menores) persistem, é provável que as decisões mais importantes resolvam menos eficazmente os problemas do que as menos importantes e muitas das decisões acabam por falhar.

instituições que, segundo os autores, seriam o exemplo acabado destes modelos e representam um válido contributo para a mudança no paradigma dos estudos organizacionais ou, pelos menos, chamam a atenção e focalizam a análise em aspectos até aí negligenciados ou considerados isolados, patológicos ou disfuncionais pelas teorias normativas, sendo, por isso, um modelo que permite visualizar fenómenos que ocorrem nas brechas dos modelos racionais (Cohen & March, 1989, p. 117).

Weick no artigo "Educational Organizations as Loosely Coupled Systems" (1976)[20] expõe sobretudo as razões que o levaram a construir este modelo teórico de análise e dá algumas orientações aos investigadores que utilizarem esta proposta na análise das organizações educativas. Mais tarde escreve um outro artigo em conjunto com Orton intitulado "Loosely Coupled Systems: A Reconceptualization" (1990) a que nos referiremos mais adiante. A metáfora d*a escola como sistema debilmente articulado* tem sido uma das mais sedutoras, assim como uma das de maior referência para os investigadores das organizações educativas.

É já após as páginas iniciais que Weick faz a pergunta "what does hold an educational organization together?" (p. 4). De facto, não se cumprindo os princípios básicos das teorias formais e, sendo o modelo positivista até aí inquestionado na análise organizacional, como é que as escolas podem ser consideradas organizações? Ter-se-ia de facto que mudar o paradigma de análise organizacional, perante a força dos dados empíricos, quer já existentes quer por ele antecipados. Neste aspecto a contribuição de Weick tem sido norteadora de muitos estudos e investigações das organizações escolares.

> "In paraphrase the answers say essentially that an organization does what it does because of plans, intentional selection of means that get the organization to agree upon goals, and all of this is accomplished by such rationalized procedures as cost-benefit analyses, division of labor, specified areas of discretion, authority invested in the office, job descriptions, and a consistent evaluation and reward system. The only problem with that portrait is that it is rare in nature. [talvez devesse dizer raro nas práticas] (...) Parts of some organizations are heavily rationalized but many parts also prove intractable to analysis through rational assumptions." (Weick, 1976, p. 1).

A afirmação e demarcação da proposta teórica de Weick relativamente às teorias organizacionais racionais é clara na parte final da citação quando diz: "Parts of some

[20] Quando lemos este artigo considerámos que ele não correspondia às expectativas entretanto criadas. Pareceu-nos que o autor era pouco assertivo e que o conceito de *loosely coupled systems* não estava sustentado teoricamente por uma conceptualização adequada. Quando mais tarde verificámos que esta fragilidade era reconhecida e justificada pelo próprio autor: "Because the concept has been underspecified, its use has generated controversy." (Orton & Weick, 1990, p. 203) isso tranquilizou-nos porque receávamos que estivéssemos a aventurar-nos demasiado na nossa primeira crítica.

organizations are heavily rationalized but many parts also prove intractable to analysis through rational assumptions", validando a metáfora *loosely coupled systems* na análise parcial das organizações educativas e validando indirectamente a pertinência da organização escolar ser analisada à luz de *um modo díptico de funcionamento*.

Weick refere que pretende desenvolver uma linguagem que permita dar conta de aspectos até aí neglicenciados na análise de organizações complexas.

> "Organizations as loosely coupled systems may not have been seen before because nobody believed in them or could afford to believe in them. It is conceivable that preoccupation with rationalized, tidy, efficient, coordinated structures has blinded many practitioners as well as researchers to some of the attractive and unexpected properties of less rationalized and less tightly related clusters of events. This paper intends to eliminate such blindspots." (Weick, 1976. p. 3)

Para cumprir o seu objectivo de iluminar os elementos debilmente articulados na organização, especificamente a escolar, e evitar o "risco de descrever as organizações utilizando termos inapropriados que sugerem um unidade, integração, coordenação e consenso excessivos" (p. 4), Weick retoma a expressão de Cohen, March & Olsen (1974) "loose coupling" para descrever a articulação entre células de uma organização e especifica dizendo que há uma relação formal entre estas células, mas que essa relação formal não lhes retira a identidade e individualidade, por isso, a expressão *loosely coupled* corresponderia a uma imagem mais fidedigna do funcionamento da organização. Weick dá exemplos desta articulação débil entre elementos ou células da organização escolar como um sistema *debilmente articulado*: entre intenções e acções, entre meios e fins, entre processos e resultados, entre administradores e professores, entre professores e materiais, entre a administração e os membros da organização, entre professores, entre professores e pais, entre professores e alunos.

Weick avança e propõe a expressão *loosely coupled systems* como sendo mais heurística e distinta de "loose coupling", e concretiza-a:

> "Up to now loosely coupled systems has been used to capture the fact that events in an organization seem to be temporally related rather than logically related." (Weick, 1976, p. 11)

Este autor refere ainda que, quer membros da organização quer investigadores, tendem a destacar os elementos "tightly coupled", ou seja, solidamente articulados, mas "on the basis of the expectation that tightly coupled subsystems are more crucial to the survival of the system" (p. 12). Porém as estruturas *debilmente articuladas* são ambíguas, e

simultaneamente frágeis, o que pode exercer mais pressão nos seus membros relativamente a construírem uma realidade social, enquanto isso não era exigido aos elementos solidamente articulados. Weick está convencido da pertinência da análise das organizações educativas enquanto *sistemas debilmente articulados* e do avanço que esta perspectiva representa relativamente às "imagens empobrecidas" da análise organizacional e encoraja os investigadores a prosseguirem os seus estudos estabelecendo padrões de articulação débil e sólida, uma vez que a escola como organização é constituída por um número infinito de elementos e seria muito relevante perceber como se consegue essa articulação nas organizações educativas (p. 16-8).

Catorze anos depois Weick escreve um outro artigo em conjunto com Orton intitulado "Loosely Coupled Systems: A Reconceptualization" (1990) em que refunda, vinca e reafirma o conceito, contra as más apropriações que têm sido feitas do mesmo. Dizem Orton & Weick:

> "Loose coupling has proven to be a durable concept precisely because it allows organizational analysts to explain the simultaneous existence of rationality and indeterminacy without specializing these two logics in distinct locations. Loose coupling suggests that any location in an organization (top, middle or bottom) contains interdependent elements that vary in the number and strength of their interdependencies. The fact that these elements are linked and preserve some degree of determinacy is captured by the word *coupled* in the phrase *loosely coupled*. The fact that these elements are also subject to spontaneous changes and preserve some degree of independence and indeterminacy is captured by the modifying word *loosely*. The resulting image is a system that is simultaneously open and closed, indeterminate and rational, spontaneous and deliberate."(Orton & Weick, 1990, p. 203-4)

Neste trecho os autores reafirmam a ambivalência e amplitude do conceito, contemplando a racionalidade e a indeterminação, a (inter)dependência e a individualidade na análise organizacional. Sobretudo rejeitam a análise monofocalizada da escola. Neste artigo (1990) os autores avaliam e fazem uma espécie de monitorização[21] da utilização que tinha sido feita até então do conceito *loosely coupled systems* e parece que os resultados dessa revisão da literatura não os satisfizeram positivamente, mostrando mesmo algum desagrado quanto à má utilização do conceito por vários investigadores e "puxam-lhes as orelhas", dizendo mesmo, na parte final, "The following section explains how researchers can avoid that simplification [dissociar racionalidade e ambiguidade]" (p. 216).

Talvez o mais importante desta reconceptualização sejam as afirmações de que o conceito de *sistema debilmente articulado* combina os conceitos antagónicos de articulação e

[21] Neste sentido os autores dividem os trabalhos revistos em cinco áreas que intitulam de *vozes* das: causas, tipologia, efeitos, compensações e consequências organizacionais e discutem os argumentos utilizados pelos autores que integram cada uma das *vozes*.

autonomia, conferindo-lhe, deste modo, um carácter dialéctico, e de que afirmar que uma organização é um *sistema debilmente articulado* é o princípio de um caminho de investigação, alicerçado em metodologias qualitativas[22], para identificar os elementos em articulação débil assim como os elementos em articulação sólida numa organização, alargando-se agora o espectro aos hospitais, à polícia e ao sistema judicial, para além das universidades e das escolas. Orton & Weick terminam o artigo salientando o carácter e a utilidade analítica e empírica deste conceito:

> "To assert that a system is loosely coupled is to predicate specific properties and a specific history to the system, rather than an absence of properties." (Orton & Weick, 1990, p. 219)

Tyler (1987) faz uma aproximação estruturalista à teoria de Weick, as escolas como *sistemas debilmente articulados*. Tyler defende que o modelo contém vários elementos estruturalistas, o que terá reabilitado e dada um novo enfoque à perspectiva estruturalista, tornando o conceito de sistema debilmente articulado ainda mais válido:

> "The utility and richness of the structuralist insights into schooling have been noted by many sociologists of education, but these have, with few exceptions, been confined to the larger questions of the reproduction of class relations and class consciousness. In order to restore some of the balance to the programme of research in this dynamic filed of enquiry, and to resolve some of the theoretical dilemmas posed by the most important contemporary model of school organisation, a structuralist perspective recommends itself as a powerful tool of analysis and enquiry." (Tyler, 1987, p. 324)

Tyler refere que a expressão *sistema debilmente articulado* não tem a carga radical ou revolucionária que lhe era imputada, apenas pretendia ser uma alternativa ao modelo "hiperracional", normativo e prescritivo. Contudo Tyler não deixa de concluir que este modelo foi uma contribuição muito importante para uma verdadeira análise da organização escolar (1991, p. 93). Weick ressalva, no entanto, que o seu modelo não é irracional nem arracional, apenas era uma perspectiva alternativa ao modelo racional com grande implementação à data na análise da escola como organização, que para que se verificasse, teriam que ser cumpridas quatro condições: primeira, existir um conjunto de regras; segundo, existir um consenso sobre o que são as regras; terceiro, existir um sistema de monitorização ou inspecção relativamente ao cumprimento das regras; quarto, existir um sistema de *feedback* no sentido de melhorar a obediência (Tyler, 1991, p. 84). Talvez a proposta de Weick seja uma conjectura fundadora do *Novo-Institucionalismo* na análise organizacional no sentido das organizações serem sistemas cognitivos em construção de que fala Scott (1995, pp. xv e 13).

[22] Weick aponta o estudo de caso, a observação e a etnografia (1990, p. 219).

Fazendo uma síntese da síntese, Bush (1986, pp. 116-24) elenca as principais características geradoras de ambiguidade na organização escolar: a falta de clareza relativamente aos objectivos da organização; a problematicidade da tecnologia e dos processos nas organizações educativas; a fragmentação das organizações em grupos com uma coerência, valores e objectivos comuns *debilmente articulados;* a estrutura é problemática e quanto mais complexa for a estrutura formal maior o grau de ambiguidade; a fluidez da participação nas decisões, o ambiente, o contexto, como fonte de ambiguidade; a não planificação e a a-objectividade das decisões e a centralização que causa atrasos e incertezas nas decisões dentro da organização aprovando indirectamente a autonomia individual e grupal.

Também a liderança nos modelos de ambiguidade não pode ser perspectivada segundo os modelos formais. Os líderes nos modelos de ambiguidade são facilitadores do processo de decisão, criando oportunidade de discussão dos problemas, de participação e de confronto de possíveis soluções - *catalizadores* ou *mediadores* num processo aberto e contínuo como diz Baldridge e aprofundaremos oportunamente.

Bush, antes de apontar algumas críticas aos modelos de ambiguidade, volta a referir as suas virtudes dizendo:

> "Ambiguity models introduce some important dimensions into our consideration of management in education. (…) So ambiguity perspectives can be regarded primarily as analytical or descriptive approaches rather than normative theories. They claim to mirror reality rather than suggesting that organizations *should* operate as anarchies." (Bush, 1986, p. 122)

Bush sistematiza as críticas aos estes modelos em quatro aspectos. O primeiro, tem a ver com a não verificação das principais incongruências apontadas aos modelos formais[23] nos procedimentos quotidianos das escolas. O segundo, refere que estes modelos exageram o grau de imprevisibilidade das organizações educativas, porque, segundo Bush, há um número de elementos previsíveis em todas as escolas. O terceiro, os modelos de ambiguidade não eram aplicáveis a organizações estáveis ou durante períodos de estabilidade, estes modelos seriam relevantes para analisar organizações sujeitas a mudanças ou inseridas em contextos turbulentos. O quarto aspecto refere que os modelos de ambiguidade não eram guiões para orientar as práticas dos líderes das escolas. Mas teria alguma vez sido esse o objectivo destes modelos?

[23] A inconsistência e não definição dos objectivos, a tecnologia indefinida e a participação fluída.

Apesar das limitações que são apontadas aos modelos de ambiguidade, algumas pertinentes outras enviesadas *a priori*, estes modelos foram e são uma contribuição muito válida para compreender o funcionamento das instituições educativas concretas. Contudo eles nunca deixaram de ser uma parte do todo, por outras palavras, um dos modelos que em articulação seriam capazes de retratar a *organizacção* escolar.

2.3.2. Os modelos políticos

Bolman & Deal dizem que na perspectiva estruturalista as organizações são sistemas racionais, porém, "the political frame views organizations as 'alive and screaming' political arenas that house a complex variety of individuals and interest groups". Na perspectiva política, as organizações seriam coligações, o poder balizar-se-ia entre a autoridade e a influência de facções, prevaleceriam processos de negociação entre os maiores grupos de interesse e o conflito seria natural, não um problema, porque resultaria da prossecução de interesses próprios e do exercício do poder como processos organizacionais básicos (1984, p. 109-32).

Bush (1986, pp. 68-76) apresenta uma caracterização de abertura dos modelos políticos que, segundo o autor, são todos aqueles modelos que definem a tomada de decisão como um processo de negociação. As organizações são definidas em termos de *arenas políticas*, cujos membros se envolvem numa actividade política na prossecução dos seus interesses. O conflito está sempre subjacente nestes modelos e a gestão é uma regulação deste jogo político.

> "Political models assume that in organizations policy and decisions emerge through a process of negotiation and bargaining. Interest groups develop and form alliances in pursuit of particular policy objectives. Conflict is viewed as a natural phenomenon and power accrues to dominant coalitions rather than being the preserve of formal leaders." (Bush, 1986, p. 68)

Baldridge (1989) constrói o seu modelo político, aplicado às universidades, baseado nas teorias do conflito, das dinâmicas do poder em comunidade e dos grupos de interesse, os grupos informais, na luta pela influência na organização.

> "These groups articulate their interests in many different ways, bringing pressure on the decision--making process from any number of angles and using power and force whenever it is available and necessary. Power and influence, once articulated, go through a complex process until policies are shaped, reshaped and forged out of the competing claims of multiple groups. All this is a dynamic

> process, a process clearly indicating that the university is best understood as a 'politicized' institution." (Baldridge, 1989, p. 60)

O modelo político de Baldridge é, segundo o próprio: "a complex social structure [that] generates multiple pressures, many forms of power and pressure impinge on the decision makers, a legislative stage translates these pressures into policy, and a policy execution phase finally generates feedback in the form of new conflicts" (1989. p. 64). Basicamente é um modelo do processo da formulação das políticas em cinco etapas, cujo processo de retroalimentação gera novos conflitos. Primeiro, a estrutura e os factores sociais dão origem a valores e interesses divergentes. Segundo, a articulação desses interesses divergentes é feita sobretudo pela influência e poder do grupo mais influente. Terceiro, a etapa legislativa em que os interesses tomam a forma de texto legal. Quarto, a formulação da política e o compromisso oficial com certos objectivos e valores. Por último, executa-se a política, etapa onde o conflito atinge o clímax (Baldridge, 1989, pp. 60-4).

Neste modelo mais importante que a instituição são as actividades dos grupos. Na escola, concretamente, poder-nos-íamos referir aos departamentos curriculares ou a outras instâncias como centros de influência/poder. O estudo é focalizado nos interesses e nos grupos de interesse desenvolvidos dentro da organização. Hoyle (1988 e 1989) fala desta micropolítica como um *submundo organizacional*, uma imagem invertida, "the micropolitical dimension may be largely shaped by the formal structure" (1988, p. 257), a que voltaremos mais à frente.

> "Politics is inevitably concerned with *interests*. (…) Interests are pursued by individuals but frequently they are most effectively pursued in collaboration with others who share a common concern." (Hoyle, 1988, pp. 257-8)

Como estes grupos de interesse têm objectivos e valores próprios, as instituições fragmentam-se em grupos que podem estabelecer conexões ou alianças temporárias com outros grupos numa simbiose de interesses. Neste contexto é fácil perceber que o conflito entre grupos adversários, que defendem e pretendem conseguir determinados objectivos, prevalece, ou seja, o *jogo* como instrumento da acção organizada e concreta de actores, com capacidades estratégicas próprias, que adoptam uma estratégia racional em função das regras e limitações do sitema (Crozier & Freidberg, 1977, 95-105). Sergiovanni (1986a, p. 6) confirma que a perspectiva política dá primazia aos (pluri)processos internos à própria

organização, *e.g.,* os subgrupos interdependentes que competem entre si, porém sem esquecer a dinâmica de trocas com o exterior.

Nos modelos políticos aceita-se a premissa que os objectivos organizacionais são instáveis, ambíguos e contestados porque resultam da luta política entre grupos de interesse. Nestas *arenas políticas* o processo de tomada de decisão surge como um processo de negociação e a questão do poder é central nas teorias políticas e nos modelos políticos, quando aplicados a contextos educativos, assim como as fontes desse poder. Crozier (2000a [1964], pp. 115-29) defende que o poder é inerente à integração social, referindo o poder de um(s) actuar(em) sobre outro(s), mas que só existe numa relação recíproca. Poder é a capacidade de determinar o comportamento de outros ou decidir o resultado de um conflito, de acordo com Bush (1986, p. 76). Bolman & Deal (1984, p. 116) destacam diferentes fontes e formas de poder, relevantes em contextos educativos: a autoridade hierárquica, o conhecimento dos especialistas, o controlo das recompensas, o poder coercivo e o poder pessoal ou o carisma.

Esta enumeração poderia levar-nos a pensar que só o director executivo ou o presidente do conselho executivo teriam recursos para exercer o poder, mas não é isso que acontece nas escolas. Há outras formas de poder para além do poder formal de que o director, ou um outro qualquer ocupante de um cargo de topo, são detentores, ou seja, a dialéctica do poder, a interdependência entre subordinados e superiores, de que fala Giddens. Crozier & Friedberg enunciam o poder como imbricado na acção colectiva e a natureza relacional do poder como a capacidade do actor estruturar os processos de troca, que apesar do desequilíbrio de possibilidades de acção, não deixa de ser uma troca favorável e cúmplice para ambas as partes (1977, pp. 22, 56-9 e 2000, pp. 147-8).

No seguimento desta questão, Etzioni define submissão, habitualmente definida como a submissão ou obediência ao líder, como o reverso do poder, mas dá-lhe uma *nuance* particular porque confere algum poder aos subordinados:

> "Compliance refers both to a relation in which an actor behaves in accordance with a directive supported by another actor's power, and to the orientation of the subordinated actor to the power applied. (…) In sum there are two parties to a compliance relationship: an actor who exercises power, and an actor, subject to this power, who responds to this subjection with either more or less alienation or more or less commitment. (…) Lower participants are actors who are high on at least one of the three dimensions of participation: involvement, performance obligations, and subordination." (Etzioni, 1961, pp. 3-4; 22)

Para além do conceito de submissão, temos o conceito de troca para tipificar e explicar as relações dentro da organização. Os conceitos de troca, dependência e poder associam-se nas relações sociais, porque sem dependência não era necessária a troca uma vez que as partes seriam entidades isoladas, o poder é, portanto, relacional. Porém Blau[24] define a troca social como "voluntary actions of individuals that are motivated by the returns they are expected to bring and typically do in fact bring from others." (Blau *in* Bush, 1986, p. 80), que serão certamente condicionados pela organização informal da organização formal (Blau & Scott, 1977, p. 18; 267 e ss.). Hoyle (1989, pp. 72-3) destaca as recompensas ao dispor do director e dos professores num processo de troca. O director tem em carteira para troca: os recursos materiais, as promoções, a estima, a autonomia e a aplicação discricionária das regras. Já os professores, apesar de, aparentemente, em desvantagem, têm alguns recursos simbólicos, como sejam: a estima, o apoio, a influência na formação da opinião sobre o líder, a conformidade e a contribuição para a reputação da escola.

Morgan (1986, p. 148) diz que para compreender as organizações como sistemas de actividade política e as dinâmicas políticas quotidianas é preciso "explore the detailed processes through which people engage in politics. For this purpose, it is useful to return to Aristotole's idea that politics stems from a diversity of interests, and trace how this diversity gives rise to the 'wheeling and dealing', negotiation, and other processes of coalition building and mutual influence that shape so much of organizational life." De acordo com Morgan podemos analisar as políticas organizacionais focalizando as relações entre os *interesses*, um conjunto complexo de objectivos, valores, desejos, expectativas que orientam a acção humana, o *conflito,* resultante da colisão de interesses e visto, quase sempre, como disfuncional, e o *poder,* autoridade formal*,* o meio através do qual o conflito de interesses é resolvido. Como referimos antes, alguns autores preferem referir-se ao domínio da micropolítica na organização, entre outros, Hoyle (1989), Ball (1989), Bacharach (1988) e Bacharach & Mundell (1993), embora estes, como descortinaremos, noutros termos.

> "Micropolitics can be said to consist of the strategies by which individuals and groups in organizational contexts seek to use their resources of authority and influence to further their interests. (…) The essence of micropolitics, and the characteristics which most clearly distinguish this domain from management, are the *strategies* employed." (Hoyle, 1989, pp. 66-7)

[24] BLAU, P. M. (1964). *Exchange and Power in Social Life*. New York: John Wiley. (referência bibliográfica não disponível).

> "(…) el futuro del análisis organizativo de las escuelas está en el ámbito de lo que no sabemos sobre las escuelas, en particular en la comprensión de la micropolítica de la vida escolar, lo que Hoyle llama el 'lado oscuro de la vida organizativa." (Ball, 1989, p. 25)
>
> "(...) I believe it is critical to emphasize not simply macro-institutional analysis, but the analysis of micropolitics (…) to the degree that a political analysis examines the cognitions and actions of actors within the context of specific organizational structure and environment." (Bacharach, 1988, p. 281)
>
> "Using the concept of the logic of action to define organizational politics thus helps us to understand the similarities and differences between actors in terms of ideologies, policies, goals, and means. *We can therefore define organizational politics as the contest that occurs over various possible logics of action and their various manifestations*." (Bacharach & Mundell, 1993, p. 428)

Ao nível da micropolítica Hoyle destaca que as estratégias[25] específicas estão ao serviço da prossecução dos interesses, ou melhor conjuntos de interesses individuais ou do grupo pelo exercício do poder, a influência que a clientela consegue exercer para condicionar o processo de decisão (Afonso, N., 1994, p. 71). A conexão da micropolítica ao *submundo organizacional* é clara quando Hoyle escreve: "micropolitics is more likely to be oriented to *interests* rather than *goals*, *coalitions* rather than *departments*, *influence* rather than *authority*, *strategies* rather than *procedures*" (Hoyle, 1989, p. 69 e 1988, p. 263). Os elementos nucleares da micropolítica são, segundo Hoyle: o poder, as alianças, as estratégias e os interesses. Natércio Afonso (1994, pp. 63 e 159) elenca, parafraseadamente, como conceitos-chave do modelo político organizacional e da perspectiva micropolítica, os seguintes: poder, diversidade de objectivos, disputa ideológica, conflitos, interesses, actividade política e controlo, resultado do jogo político duplo na acção de clientelas entre si e com as autoridades políticas, os decisores.

Na perspectiva micropolítica da análise das organizações Ball destaca conceitos como: o poder, a diversidade de objectivos, a luta ideológica, o conflito, os interesses, a actividade política e o controlo. Esta perspectiva micropolítica de análise é articulável com o conceito de *sistema debilmente articulado*, de Weick, entre outros, aliás Hoyle (1989, p. 71) diz que a micropolítica é directamente proporcional ao conceito anterior. As escolas são exemplos privilegiados da actividade micropolítica por duas razões: a primeira acaba de ser referida e, a segunda, são as formas de legitimação das decisões em colisão: a autoridade formal do líder e as formas democráticas tradicionalmente invocadas pelo colectivo da escola,

[25] Hoyle (1989, pp. 75-9) enumera algumas das estratégias básicas do domínio da micropolítica, a saber: dividir para *reinar*, a cooptação, a deslocação (os motivos encapotados dos conflitos), o controlo da informação e o controlo das reuniões (e.g. a elaboração da ordem de trabalhos, a 'perda' de recomendações, o enaltecimento dos membros, invocar entidades externas, 'concluir' consensos e controlar a palavra).

cujo impacto é atenuado pelas trocas simbólicas de vários tipos, que já enumerámos (Hoyle, 1989, pp. 79-80).

Bacharach & Mundell (1993), dentro da perspectiva micropolítica, preferem especificar o conceito de *lógicas de acção,* decorrente da noção weberiana de *acção social*[26], que expressaria as relações implícitas assumidas pelos actores entre meios e fins, tendo como unidade de análise os grupos de interesse na organização escolar que actuariam em função de lógicas de acção próprias, sendo que "micropolitical analyses explain how these logics of action are negotiated among interest groups within organizations" (p. 432), no entanto, sem deixar de reconhecer que a micropolítica da organização escolar é condicionada pela macropolítica, as *lógicas de acção* de grupos externos (*e.g.* o governo) que penetram na organização e no âmbito da qual a escola actua.

Morgan (1996, pp. 194-8) utiliza a metáfora da *organização como sistema político* para iluminar o facto de a acção organizacional ser baseada na diversidade de interesses, fazendo desmoronar a ideias instalada da racionalidade da organização e a ideia de que as organizações são sistemas funcionalmente integrados, e ainda para politizar a acção humana nas organizações. Contudo, arriscando uma politização excessiva da organização que subentende por detrás de cada comportamento uma acção manipuladora, sendo a defesa do pluralismo de interesses apenas formal.

No seguimento dos trabalhos dos autores citados e da ênfase colocada nos modelos políticos, as escolas, pelas suas características, têm sido consideradas um exemplo desta perspectiva expressa pela metáfora da *escola como arena política* (Bolman & Deal, 1984, p. 109). Costa (1996, p. 73) elenca algumas das características da *arena política escolar*: a escola é um sistema político em miniatura, existe uma heterogeneidade de grupos de interesses com poderes e influências diversas, está sempre latente uma conflitualidade de interesses, internos ou externos à organização escolar, na luta pelo poder e as decisões acontecem pela negociação entre os grupos. Deste modo, interesses, poder, conflito e negociação são conceitos centrais desta perspectiva, que já percorremos anteriormente.

Nos modelos políticos foca-se sobretudo os objectivos dos grupos de interesse mais do que os da instituição, o que faz com que haja uma tal variedade do objectivos quantos os grupos de interesse. As várias instâncias da estrutura formal da organização são potenciais

[26] Weber (1983, pp. 73-8 e 1997, pp. 43-8) define *acção social* como a acção orientada pela acção, expectável, dos outros, implicando um mínimo de reciprocidade. A *acção social* é racional, relativamente a fins e a valores, emocional e tradicional.

campos de batalha na luta por conseguir uma vitória. Também as relações externas, com a comunidade, não são pacíficas, são, sim, instáveis e ambíguas à imagem e semelhança das relações internas. O líder, nos modelos políticos, tem, por um lado, um papel central no processo de negociação e, por outro, assegura as condições necessárias ao funcionamento da organização (Bush, 1986, pp. 81-4).

Bolman & Deal (1984, pp. 108-18) consideram que os modelos políticos captam algumas das complexas características das organizações, descrevendo-as como coligações de indivíduos e grupos de interesse, numa implosão do modelo que aloca a autoridade no topo, alicerçando a organização em processos tácitos e estratégicos de negociação e coligação. Bush aponta quatro críticas principais a estes modelos. A primeira refere que os modelos políticos estão demasiado embrenhados com a linguagem do poder, do conflito e da manipulação na formulação da política, mas esquecem o lado da implementação das políticas. A segunda aponta o excessivo ênfase dado aos grupos de interesse em desfavor da organização *per si*. A terceira salienta que é sobrevalorizado o conflito e esquece-se que pode haver cooperação e colaboração entre colegas na prossecução dos objectivos. A última diz que estes modelos são sobretudo descritivos e explicativos tornando-os pouco válidos para alguns investigadores (Bush, 1986, pp. 84-6).

Todavia, e tal como outros modelos, os modelos políticos oferecem perspectivas válidas relativamente à análise das organizações educativas e, como diz Baldridge (1978), são apenas uma perspectiva, que, em conjunto com outras, pode dar uma imagem mais real da escola.

> "This political model is not a substitute for the bureaucratic or collegial models of academic decision making. In a very real sense each of those addresses a separate set of problems and they often provide complementary interpretations. The political model also has many strengths, however, and we offer it as a strong contender for interpreting academic governance." (Baldrigde, 1978, pp. 43-4)

2.3.3. Os modelos subjectivos

Foram os trabalhos de Thomas Greenfield na década de 70 que deram visibilidade ao modelo subjectivo e o aplicou às organizações educativas[27]. Estes modelos privilegiam a

[27] Neste artigo, publicado em 1973 (cf. Bush, 1986, p. 106 e 1989, p. vii), Greenfield dá-nos conta de que a teoria organizacional ficava muito aquém de descrever uma organização concreta, especialmente no caso da escola, importando conceitos e instrumentos teóricos de outras áreas para perceber a organização escolar. Porque importa captar a complexidade de organizações criadas por pessoas, então: "This requirement directs us to theory built from observations in specific organizations; it directs us as well to understanding the actions,

unidade organizacional mínima, ou seja, o indivíduo, em vez da organização como um todo ou os grupos dentro da organização e, deste modo, pretendia superar a ultra--simplificação das organizações que as separava das pessoas.

> "The strategy for organizational improvement [to redesign and direct organizations towards humane goals] thus derived demands the shaping of organizations in terms of human needs rather than organizational requirements.
> (...) this seemingly anti-organizational view of organizations asks simply for a human perspective in understanding and assessing organizations." (Greenfield, 1989, p. 81 e 88)

Greenfield questiona a validade da expressão objectivos organizacionais, que num nível pragmático existem à parte dos indivíduos, já que na teoria das organizações a concepção de uma organização orientada para objectivos coaduna-se com a teoria dos sistemas, os objectivos que mantêm a integridade do sistema, e a teoria da burocracia, a hierarquia para atingir objectivos pré-definidos. Este autor diz que as organizações são construções sociais e, assim sendo, "individuals not only create the organization, they *are* the organization". As organizações são construções sociais no seio das quais os indivíduos tomam decisões (cf. também Berger & Luckman, 1999). Portanto, os objectivos não são extrínsecos, mas resultam de um processo interno de negociação que os torna volúveis e, não sendo estáveis ou uniformes, estão sujeitos a um processo constante de redefinição (Greenfield, 1989, pp. 82-7).

Estas perspectivas defendem que cada indivíduo tem uma imagem subjectiva e selectiva da organização e, sendo assim, as organizações são aquilo que elas significam para cada um dos membros e resultam da interacção entre eles.

> "Subjective models assume that organizations are the creations of the people within them. Participants are thought to interpret situations in different ways and these individual perceptions are derived from their background and values. Organizations have different meanings for each of their members and exist only in the experience of those members." (Bush, 1986, p. 89)

De acordo com a sistematização feita por Bush (1986, p. 90-2) os traços marcantes dos modelos subjectivos são os seguintes: focalização nas crenças e percepções dos membros individuais da organização, preocupação com os diferentes significados atribuídos aos acontecimentos pelos membros da organização, resultado das diferentes origens, experiências e valores dos indivíduos, a estrutura é o produto da interacção e não pré-

---

purposes and experiences of organizational members in terms that make sense to them." (Greenfield, 1989, pp. 89-90)

-estabelecida, como nas perspectivas racionalistas, de outro modo, coloca-se a ênfase na importância dos objectivos individuais, negando a existência de objectivos organizacionais, como Coulson (1985)[28] sugere no seguinte trecho:

> "It is not schools or organizations but people who pursue goals or aims. (...) Teachers, especially perhaps headteachers, hold and pursue their own personal goals within schools, and many of these may be only tenuously linked to the teaching-learning process. (…) These individual goals relate to the person's self-esteem, career advancement, and job satisfaction." (Coulson in Bush, 1986, p. 99)

Coulson destaca os directores e atribui-lhes um poder ou ascendência especiais para transferir os seus próprios objectivos para a organização que lideram, sendo que os objectivos da organização seriam os objectivos do(s) mais poderoso(s). As estruturas são o resultado da interacção entre indivíduos e, não menos vezes, o resultado da concepção dos líderes. Também as relações com a comunidade não são vistas como as mais importantes, importantes são as relações individualmente estabelecidas com as influências externas. Para salientar a importância das atitudes, experiências, significados e objectivos individuais na organização , Greenfield afirma:

> " This notion of organisations as dependent upon meanings and purposes which individuals bring to organisations from the wider society does not require that all individuals share the same meanings and purposes. On the contrary, the views I am outlining here should make us seek to discover the varying meanings and objectives that individuals bring to organizations of which they are a part. We should look more carefully, too, for differences in objectives between different kinds of people in organizations and begin to relate to differences in power or access to resources." (Greenfield, 1989, p. 87)

Partindo desta posição extremada, uma *anarquia organizada avant la lettre*, será, quiçá, fácil apontar críticas aos modelos subjectivos. Primeiro, igualar o número de interpretações da organização ao número de membros dessa organização poderá, talvez, ser exagerado e contraproducente porque ao levar ao extremo o individualismo condena os modelos subjectivos como um possível quadro fidedigno na análise organizacional. Segundo, os modelos subjectivos são fortemente prescritivos e normativos. Terceiro, não fornecem orientações para a acção dos líderes. Porém esta crítica que Bush aponta parece-nos pouco pertinente porque, segundo Coulson, o líder teria ou poderia ter um papel central na organização, no extremo poderia *ser* a organização.

---

[28] COULSON, A. (1985). *The Managerial Behaviour of Primary Schools Heads*. Collected Original Resources in Education. Abingdon: Carfax Publishing Company. (referência bibliográfica não disponível).

Apesar das críticas, os modelos subjectivos contribuíram para uma análise multifocalizada da organização escolar, nomeadamente pela primazia dada aos significados e motivações individuais nas organizações, que nos ajuda a compreender o comportamento e as interacções entre os seus membros, e funcionaram como um *antídoto* relativamente à uniformidade das perspectivas formais (Bush, 1986, pp. 102-6). Os modelos subjectivos, apesar de terem implicações organizacionais, parece-nos que terão mais raízes na psicossociologia do que na sociologia e que ao subjectivizar ou individualizar ao extremo, quase atomizando os indivíduos dentro de uma instituição, fariam que esse instituição fosse *in extremis* somente um tecto e uma fechada. Será que as suas potencialidades heurísticas estão, neste momento, em alta na organização escolar? (cf. capítulo 5).

2.3.4. Os modelos culturais

A cultura é um conceito multidimensional, mas não será nossa preocupação, neste momento, empreender uma viagem conceptual sobre o mesmo, apenas especificar o conceito de cultura organizacional[29] que importa para este trabalho porque, como afirma Sarmento (1994, p. 91) "cultura é um facto social, mas também organizacional". Gomes (2000, p. 28) define cultura como "um sistema de valores, normas, crenças e costumes", mas importa "do ponto de vista da teorização da cultura organizacional, distinguir o sistema sócio--estrutural (estrutura formal, objectivos, sistema de autoridade, etc.) [congruente com o paradigma funcionalista] do sistema cultural (ideologia, valores e símbolos da organização) [congruente com o paradigma analítico-interpretativo] e dos actores organizacionais". Torres (1997, p. 9) também corrobora a complexidade exponencial deste conceito pelo facto de estar associado a diferentes quadros teóricos.

A cultura tem-se assumido como um conceito-chave, também a nível organizacional[30], e os modelos culturais reconhecem a dimensão individual na organização,

[29] O interesse académico pela cultura da organização não é consensual, segundo Bacharach & Mundell (1995, p. 113), suscitado um debate sobre se a organização: tem ou é cultura, tem uma cultura una ou subculturas; se os membros atribuem sentido à organização ou ao grupo profissional; se a cultura: é mensurável, afecta o desempenho ou pode ser formatada ou mudada.

[30] Bolman & Deal (1984, pp. 148-89) discriminam a perspectiva simbólica na análise organizacional, mas fazem--no como sendo uma maneira de dar consistência e sustentabilidade à organização definida como *anarquia organizada* ou *sistema debilmente articulado,* assim sendo, os mitos, as histórias, os rituais e as cerimónias "provide ways of taking action in the face of confusion, unpredictability, and threat", as metáforas, o humor e as pausas "provide ways for individuals and organizations to escape the tyranny of facts and logic" (p. 166), e como

neste sentido admitem os princípios destacados pelos modelos subjectivos, porém a unidade básica de análise não é o sujeito individual mas a organização ou entidades intermédias, com um certo grau de colectividade, dentro da organização – os grupos e sub-grupos.

Morgan escreve o seguinte sobre cultura como resultado de toda a acção humana:

> "In recognizing that we accomplish or enact the reality of our everyday world, we have a powerful way of thinking about culture. For this means that we must attempt to understand culture as an ongoing, proactive process of reality construction. This brings the whole phenomenon of culture alive. When understood in this way, culture can no longer just be viewed as a simple variable that societies or organizations possess. Rather, it must be understood as an active, living phenomenon through which people create and recreate the worlds in which they live." (Morgan, 1986, p. 131)

Muñoz Sedano & Roman Perez (1989, p. 155-64) apontam dois eixo de estudo da perspectiva cultural: a organização e a cultura envolvente[31], a reprodução na estrutura da organização de outras estruturas sociais, e a cultura da organização, "el conjunto complejo de ideas, crencias, tradiciones, valores y símbolos, compartidos por los miembros de la organización". Relativamente ao primeiro eixo Torres (1997, p. 15) refere a cultura como *variável independente e externa,* ou seja, a cultura organizacional focalizada como reflexo dos traços culturais da sociedade. Quanto ao segundo eixo, cultura é percepcionada como uma *variante independente e interna* organizacional.

A cultura organizacional[32], despida da camuflagem ideológica[33], parece-nos, a partir da reflexão bibliográfica que fizemos, representar uma perspectiva de análise importante da

---

uma maneira não-instrumental da "organizational structure and processes then serve as myths, rituals, and cerimonies that promote cohesion inside organizations and bond organizations to their environment" (p. 188).

[31] Muñoz Sedano & Roman Perez (1989, p. 168-76) elencam as três correntes que pretendem dar conta da relação entre a escola e a cultura: a escola como transmissora de cultura (Durkheim), a escola como reprodutora da cultura da classe dominante (Marx, Bourdieu, Passeron, Althusser) e a escola como acção cultural para a libertação (Freire).

[32] Gomes (2000, pp. 92-111) refere como manifestações da cultura organizacional: os mitos, os ritos, as histórias, as sagas e a linguagem, que têm como funções: o controlo, a integração, a motivação, o envolvimento, o empenho, a identificação, a *performance*, o sucesso e excelência organizacionais, a manutenção do sistema, embora estas funções não sejam consensuais (pp. 111-14).
Torres (1997, pp. 13-4) apresenta a distinção entre *substância cultural* (ideologias, normas, crenças, valores, etc.) e *formas* da cultura (mitos, rituais, símbolos, etc.). Não obstante esta especificação, *lato sensu*, por cultura organizacional entende-se: "o conjunto de valores, crenças, ideologias, normas, regras, representações, rituais, símbolos, hábitos, rotinas, mitos, cerimoniais, formas de interacção, formas de comunicação e, até mesmo, as práticas dos actores localizados em determinada organização".

[33] Esta perspectiva analítica é importada para o âmbito da organização educativa do mundo empresarial, aliás como outras, mas não só. A cultura organizacional empresarial corporativa, homogénea é conotada com a prossecução de objectivos, com a excelência, com a eficiência e com a eficácia, partilhada e comungada por todos os membros da organização para atingir os objectivos organizacionais assumindo-se como uma vantagem da empresa se esta possuir uma cultura forte (cf. Morgan, 1986, pp. 111-28 e Canavarro, 2000, pp. 65-9). Não que na organização educativa esta acepção não seja válida, mas há também outras especificidades a considerar. Muñoz Sedano & Roman Perez (1989, p. 155), para além da anterior, consideram que a

organização educativa, enquanto *construção social* (cf. Greenfield, 1989, p. 85 e Berger & Luckman, 1999) ou *artificial entities*[34] (Sergiovanni, 1986a, p. 7). Antes de prosseguirmos, temos que separar o *trigo do joio*, ou seja, esclarecer e marcar a diferença entre cultura *da* organização e cultura(s) *na(s)* organização(ões). No primeiro caso cultura é sinónimo de *corporate culture* ou cultura da empresa, em que uma cultura forte produz resultados, que está na base da *excelência* empresarial, do sucesso económico e de organizações homogéneas, unitárias e consensuais no contexto das interacções com o meio envolvente[35], ou um etnocentrismo organizacional (Crozier & Friedberg, 1977, p. 174). No segundo caso é sinónimo de culturas organizacionais ao enfatizar a pluralidade cultural existente no contexto organizacional – as subculturas e as contra-culturas – a heterogeneidade e a conflitualidade inerentes aos processos organizacionais porque também há *luta* entre subculturas, ou seja, a organização é um contexto para a acção intra-organizacional (Gomes, 2000, pp. 25-88). Retomando a tipologia de Torres, parece-nos que nestas duas acepções a cultura assume-se como uma *variante (in)dependente e interna*, numa dimensão interna organizacional, embora enquadradas em paradigmas opostos, a primeira no funcionalista, que corresponde a uma *perspectiva integradora*[36] que devemos exportar para a Face B, e a segunda no interpretativo-reflexivo ou no político-cultural, que corresponde às *perspectivas diferenciadora e fragmentadora*[37] (Torres, 1997, pp. 7-50).

A noção de cultura coerente e congruente com os modelos de análise e metáforas da Face A parece-nos ser claramente a segunda – culturas na organização. Numa leitura transversal, julgamos que será mais sociológico falar de culturas e subculturas do que em

---

aproximação entre a sociologia e a antropologia foi determinante, assim com os estudos ocidentais sobre o sucesso económico japonês, para este enfoque cultural.
Ouchi & Wilkins (1988) referem as influências da antropologia, da sociologia das organizações (racionalidade *vs* não-racionalidade na organização) e da psicologia social na análise da cultura organizacional.

[34] Das palavras de Sergiovanni (1984, p. 7-8) inferimos que o autor revela uma certa desconfiança, ou pelo menos cautela, relativamente à novidade da perspectiva cultural: "Within the cultural perspective organizations are viewed as artificial entities subject to the whims of human predispositions and conventions" mas neste trecho retivemos uma frase que, mais tarde, veio a dar frutos: "underlying the cultural perspective is the concept of community and the importance of shared meanings and shared values", como retomaremos neste capítulo.

[35] Gomes (2000, pp. 38-52) refere a noção de cultura organizacional que emergiu do estudo do modelo japonês em que a cultura organizacional é congruente com a cultura societal envolvente, com os valores e padrões culturais do Japão, que faz com que as empresas japonesas fossem bons exemplos desta noção de cultura.

[36] Segundo Torres (1997, p. 40-1) na perspectiva integradora "a cultura é caracterizada pela consistência, clareza e consensualidade de valores, interpretações e crenças partilhadas pelos membros de uma organização. Na esteira da corrente funcionalista, ignora-se a possibilidade de emergência de eventuais inconsistências, conflitos, ambiguidades ou até de diferenciações entre subculturas".

[37] Torres (1997, pp. 43-50) relativamente a estas perspectivas escreve que a *diferenciadora* conceptualiza a cultura organizacional como uma amálgama de subculturas, enfatiza o protagonismo dos actores e a dissensão e a heterogeneidade; a *perspectiva fragmentadora*, alicerçada nos modelos de ambiguidade, contempla a contradição, a tensão, o paradoxo e a complexidade.

cultura organizacional, pois, a fragmentação parece ser um dado consensual nas perspectivas analítico-interpretativas próprias da Face A. Esta camuflagem semântica é apontada por Bolman & Deal (1984, p. 224): "[the] recognition and exploration of that duality [symbol as a camouflage and distortion (symbols can serve dishonest, cynical, or repressive functions) [*vs*] symbol as an embodiment and expression of meaning] may be one of the most significant contributions that symbolic analysis of organizations can make".

Sergiovanni (1994) propõe analiticamente a metáfora-mãe de *escola como comunidade* como a que mais se coadunaria com os modelos subjectivos e culturais: "communities are defined by their centers of values, sentiments, and beliefs that provide the needed conditions for creating a sense of *we* from a collection of *Is*" (p. 217), sendo comunidade entendida como:

> " Communities are collections of individuals who are bonded together by natural will and who are together bound to a set of shared ideas and ideals. This bonding and binding is tight enough to transform them from a collection of *Is* into a collective *we*. As a *we*, members are part of a tightly knit web of meaningful relationships. This *we* usually shares a common place and over time comes to share common sentiments and traditions that are sustaining." (Sergiovanni, 1994, p. 218)

O *nós* institucional, o sentimento de pertença e o *ethos* da escola são também evidenciados por Deal, embora numa perspectiva mais funcionalista:

> "Every school has a culture, although the sense of tradition and shared direction vary significantly from school to school. (…) The effective school research reflects a strong rational and technical emphasis: goals, leadership, planning, meeting, and training. The cultural approach shows a definite symbolic emphasis: values, heroes and heroines, rituals, and beliefs." (Deal, 1988, p. 211)

Este autor subscreve a perspectiva das *effective schools* (ênfase na racionalidade técnica e no paralelismo entre as características das *effective schools* e as culturas organizacionais fortes (Deal,1988, p. 212)) e o artigo citado pretende perceber que "the symbols and culture of a school is a prerequisite to making the school more effective"[38]. Deal reconhece a importância que a cultura organizacional, os símbolos, os rituais, as cerimónias, os valores, tem desempenhado no quotidiano da escola como organização social que pretende atingir o objectivo mencionado, embora também reconheça a existência empírica de várias subculturas e regras informais que guiam a actividade na escola e que integradas

[38] No sentido da conformidade com a eficiência e eficácia empresariais: planeamento, objectivos específicos, avaliação de resultados, custos de produção e avaliação do desempenho dos funcionários, dependentes de uma cultura organizacional coesa e consistente (Deal, 1988, p. 203).

numa cultura forte se traduzem numa boa *performance* reforçando a *corporate culture* (Deal, 1988, pp. 207-12).

Muñoz Sedano & Roman Perez (1989, p. 176-84) reconhecem que é pertinente falar de cultura escolar destacando, porém, as diferentes apropriações do conceito, enquanto orientação para os resultados, para as funções, para as pessoas e para a sociedade, sendo a segunda e a terceira as mais frequentes na escola. Em suma, consideram os modelos culturais pertinentes na análise da organização escolar, sobretudo nos dois eixos já identificados, mas não são auto-suficientes na análise da organização escolar, principalmente se caírem na armadilha de verem *uma* cultura escolar[39].

A cultura, de acordo com Gomes (2000, p. 135), "constitui uma nova metáfora para pensar as organizações" que inflectiu o pensamento organizacional tradicional (racional), "vista como cultura, a organização, é uma mini-sociedade dotada de símbolos e de ritos, de uma linguagem própria, de uma matriz interpretativa comum, de um percurso que a distingue e singulariza. É a sua cultura que a diferencia das suas congéneres, revelando a sua especificidade" (p. 142-3). A metáfora da *organização como cultura, stricto sensu,* permite tornar saliente a dimensão simbólica da acção organizacional, valorizando as subculturas, aproximando-se dos modelos políticos, e, de acordo com Torres (1997, p. 29), "confere aos actores o protagonismo no processo de criação e recriação da cultura em contexto organizacional".

Morgan (1986) propõe esta metáfora organizacional para destacar que a organização resulta de factores culturais que condicionam os seus membros porque as organizações são percepcionadas como tendo uma cultura e subculturas próprias traduzidas no funcionamento quotidiano da organização que darão origem a uma miríade de organizações diferentes cada qual com o seu próprio *ethos* (Morgan, 1986, p. 123), daí que "in organizations there are often

[39] Suscitou-nos curiosidade a resposta à questão formulada por Torres (1997, pp. 59-65): "cultura organizacional escolar ou cultura escolar?". A investigadora começa por afirmar que se a cultura da organização escolar sofre o efeito de contingência da cultura societal, que lhe é exterior, o papel da organização escola pode ser questionado. Concomitantemente, dada a influência da estrutura organizacional na construção da cultura seria pertinente questionar se na escola estaríamos na presença de uma cultura organizacional ou de uma cultura escolar, esta entendida como um conjunto de orientações normativo-culturais universais, integradoras e monolíticas que traduziria uma modalidade de cultura organizacional ao nível macro. Moñoz Sedano & Roman Perez (1989, pp. 176-7) referem que a designação de *cultura escolar* é apenas a transposição do conceito de *cultura organizacional* para o contexto da escola, sobretudo quando a associam à escola eficaz. Porém se focalizarmos a análise num nível meso poder-se-á, então, falar com mais propriedade de uma cultura organizacional escolar que, obviamente, considere o pluralismo intra-organizacional, as sub/contra-culturas, as especificidades organizacionais e o protagonismo dos actores como elementos constituintes da heterogeneidade da(s) cultura(s) organizacional(ais) escolar(es).

many different and competing value systems that create a mosaic of organizational realities rather than a uniform corporate culture" (Morgan, 1986, p. 127). A existência de sub(contra)--culturas está relacionada com a organização informal e com a dinâmica interna para ascenderem ao *status* de cultura dominante. Um dos aspectos positivos desta metáfora organizacional é, de acordo com Morgan (1986, pp. 134-40), o facto de contrabalançar a ênfase colocada na racionalidade e objectividade das organizações modernas com a valorização de aspectos simbólicos da vida dessa mesma organização. Um segundo aspecto tem a ver com o facto de a organização também se alicerçar nos sistemas de significação partilhados, e.g., os rituais, a linguagem, os valores, as tradições, ultrapassando as visões mecanicistas da organização, permitindo reinterpretar conceitos tradicionais, a natureza e o significado das relações dentro da organização e as estratégias de administração. Um último aspecto está relacionado com o contributo da metáfora cultural para perceber a mudança, que não a tecnológica, mas a dos valores e imagens que orientam a acção. Contudo a percepção da existência da cultura(s) organizacional pode levar, diz Morgan, a uma tentativa de manipulação instrumental dos indivíduos pelo controle ideológico accionado pelos gestores e por uma determinada cultura de administração.

Alvesson (1993, pp. 16-26) faz um ponto da situação e sistematiza as imagens para a cultura, metáforas indicadoras das diferentes perspectivas de abordagem da cultura na organização e, por isso, *per si* redutoras: *cultura como um mecanismo regulador de trocas, cultura como bússola, cultura como cola social, cultura como um animal sagrado, cultura como ritos controlados pela administração, cultura como regulador sócio-afectivo, cultura como não-ordem, cultura como cortina, cultura como corte com o exterior, cultura como dominação dramática*, entre outras.

Bacharach & Mundell (1995) intitulam, sem grande originalidade, um dos capítulos das "imagens da estrutura" da organização escolar *escolas como arenas culturais* em que integram um artigo de Deal (1995). Estes autores apercebem-se da importância da cultura da escola no âmbito da perspectiva funcionalista ao afirmar, e.g., "culture is crucial to organizations because cultural symbols fulfill several important functions (...) in sum, culture provides meaning, spirit, and motivation to what people do while working in organizations" (p. 8). Bacharach & Mundell dizem, comentando o artigo de Deal (1995), que as escolas se assemelham a tribos cujos símbolos culturais permitem à organização flutuar acima das subculturas em competição garantindo o sucesso da organização pela manipulação das

manifestações culturais. Estas conclusões decorrem das afirmações funcionalistas ou instrumentalistas de Deal em que os elementos culturais têm como função interna dar sentidos, objectivos e coesão, estratégias simbólicas de aperfeiçoar as organizações, e como externa dar uma imagem isomórfica e eficiente da organização para manter a confiança (1995, p. 110) numa clara remitificação dos símbolos e mitos. Relativamente à cultura das escolas, Deal afirma:

> "These symbolic elements interweave to create meaning and commitment. Schools that encourage shared symbols and symbolic activity are able to build organic webbing across competing subcultures of teachers, students, parents, and administrators. (...) Improving organizations, therefore, requires a focus on values, rituals, ceremonies, and other manifestations of culture." (Deal, 1995, p. 117 e 120)

Já anteriormente nos demarcámos da perspectiva instrumentista da cultura organizacional, preferindo, de acordo com os modelos da organização que configuram uma acção endógena, optar por *culturas* em harmonia com o paradigma analítico-interpretativo que assegura que o unanimismo, concretamente na organização escolar, não passa de um optimismo teórico.

O paradigma de ruptura está subjacente a todas estas visões da organização escolar, propondo perspectivas alternativas às teorias racionalistas para analisar as organizações educativas nas quais se privilegia a focalização descritiva-interpretativa como meio de se aproximar da acção e da constituição da organização. Dizíamos que esta face nos dava a dimensão da *dualidade da estrutura*, a interdependência estrutura/agência, e, após termos revisitado os modelos analíticos e as metáforas, esta afirmação consubstancia-se porque há uma preponderância da agência de actores reflexivos e competentes na construção social. Dizíamos também que nestes modelos a acção é configurada *a priori*, por exemplo as perspectivas (micro)política, subjectiva e cultural, *stricto sensu*, respondem pela centralidade do agente e, por isso, as reminiscências e a evocação de conceitos giddensianos elaborados neste pressuposto tornam-se presentes, designadamente, o *modelo estratificado do agente,* compatível com os modelos subjectivos, e a *análise da conduta estratégica,* o modo como os actores mobilizam as propriedades estruturais na interacção. É possível que nalguns casos se ponha demasiadamente a tónica no voluntarismo, de acordo com os críticos, empolando-se a acção pela minimização dos constrangimentos estruturais. De facto é dada uma sobre-importância às práticas e às dinâmicas do processo de produção e às *consequências não intencionais,* segundo Crozier & Friedberg (1977, p. 14) *efeitos inesperados*, que se tornam

condições de acção futura numa dimensão espaço-temporal mais circunscrita e que acrescentam a incerteza à acção colectiva. Neste modelos poderá haver pontos de contacto com um dos níveis de *integração sistémica* – a *auto-regulação*, sobretudo pela *monitorização reflexiva* e pela *racionalização da acção*.

Estes conceitos estruturacionalistas provocam ressonâncias nos modelos analítico--interpretativos, que nos dão a dimensão da *dualidade da estrutura*, e aos quais estes aspectos não serão alheios nem causarão estranheza.

2.4. Um modelo de análise organizacional em *estruturação*

Neste ponto ensaiaremos uma tentativa de colocar *vis-à-vis* a TE e o *modo de funcionamento díptico da escola como organização.* Como esclarecemos no início, optámos pela síntese proposta por Lima como o quadro conceptual mais preparado ou burilado para estudar a escola como organização heterogénea e complexa, numa perspectiva compreensiva, interpretativa, por isso *díptica*, e estruturacionalista.

> "Em termos de modelo teórico de análise, a solução consubstanciada encaminhou-se, desta forma, para um compromisso entre a perspectiva burocrática (...) e uma perspectiva que pudesse contemplar a organização e os actores, a acção organizacional, outro tipo de estruturas e de regras, em suma, uma esfera de autonomia relativa ao nível da organização." (Lima 1998a, p. 161 e 2001, p. 45)

Lima propõe, então, o *modo de funcionamento díptico da escola como organização* "Atendendo, assim, aos contributos do modelo burocrático e do modelo anárquico (e mesmo a certos elementos que têm atraído de outros modelos) [que entretanto percorremos], procurando operar uma articulação que, embora se apresente relativamente difícil, valerá a pena tentar, em função dos benefícios de análise que é legítimo esperar." (Lima, 2001, p. 36).

Aproveitamos o ensejo para desvendar a representação pictórica desta articulação que será seguramente esclarecedora para o leitor. Mas realçando que, neste contexto, mais importante do que a didacticidade das especificações da figura é a *dipticidade* na leitura da organização escolar.

Figura 2.1 – Modo de funcionamento díptico da escola como organização (Lima, 2001, p. 48)

Agora somos nós que nos apropriamos das palavras de Lima e que dizemos que em relação à nossa articulação, embora se apresente relativamente difícil, valerá a pena tentar.

Dissemos que as organizações são construções sociais ou humanas (Greenfield, 1989, Crozier & Friedberg, 1977 e Berger & Luckman, 1999) ou entidades artificiais (Sergiovanni, 1986a), mas "although institutions represent continuity and persistence, they exist only to the extent that they are carried forward by individuals" (Scott, 1995, p. 9). É este o busílis da questão que está subjacente de uma (meta)macroforma em Giddens e de uma mesoforma em Lima: a tensão entre a instituição/organização e os agentes.

Giddens (2000b, pp. 347-70) edifica a sua definição de organização na charneira entre a organização como uma construção institucional, com objectivos institucionais, burocrática e contra-natura, que no desenvolvimento organizacional moderno tem desempenhado um papel organizador e influente na sociedade e na vida das pessoas, e a organização como sustentada numa substantiva rede de relações informais espalhada pelo vários níveis organizacionais com capacidade de impulsionar a organização em sentidos díspares e incertos.

Da conjugação entre esta definição giddensiana de organização, arredada dos abstractos termos da TE, e a definição de organização de Lima a dedução pareceu-nos óbvia: são idênticas. São idênticas porque alicerçam a organização na tensão-fina entre o formal e o informal, entre o *plano das orientações para a acção organizacional* e o *plano da acção organizacional*, entre o funcionamento *conjuntivo* e o funcionamento *disjuntivo* (Lima, 1998a, pp. 160-3 e 2001, pp. 41 e 47). Giddens não utiliza esta terminologia, digamos mais operativa para a organização educativa, nem teria que utilizar, mas certamente não se iria opor e até subscreveria, fá-lo antes pelos conceitos gémeos de *dualidade da estrutura* e *estruturação*.

Tentaremos seguidamente aprofundar esta simetria superficial, mas apesar de tudo ainda talvez de uma forma intermédia em relação ao próximo capítulo. Aqui trataremos quase só de aliar conceitos para dar resposta à hipótese de que seria o *modo de funcionamento díptico da escola como organização* que assumiria a *estruturação* no âmbito dos modelos de análise da organização escolar.

As ilações que tirámos, quando analisámos os modelos organizacionais que configuram a acção *a posteriori* e os modelos organizacionais que configuram a acção *a priori*, pelo não dito remetiam-nos para um momento de síntese posterior e faziam supor um

modelo de análise que superasse a parcialidade. O *modo de funcionamento díptico da escola como organização* é o exemplo de um compromisso equilibrado entre a *análise institucional* e a *análise da conduta estratégica*, que Giddens isolou e separou pelo *epoché* metodológico e que suscitou acesas críticas (cf. pontos 1.2.4. e 1.3.). Julgamos que a acção *díptica* pode ser a transposição do conceito de *estruturação* para a análise de uma organização escolar situada no tempo-espaço. Senão veja-se: a organização corresponde a um *sistema social* nos termos da TE, práticas regulares e organizadas da interacção de agentes que mobilizam regras e recursos, propriedades dos sistemas sociais, expressa pela *dualidade da estrutura,* interdependência estrutura/agência, para (re)produzir a estrutura num processo dinâmico, ou seja, a *estruturação*. Ao estudar a acção no modelo *díptico* estamos a estudar os processos dinâmicos de *estruturação*, congruente com o que defendiam Crozier & Friedberg: "plus d'initiative et plus d'autonomie des individus ne passe par moins d'organisation, mais par plus d'organisation, au sens de structuration consciente des champs d'action" (1977, p. 30).

Porém, há outros aspectos. A estrutura no modelo *díptico* é limitadora, pelo que as regras e os recursos comportam de orientações para acção, o funcionamento *conjuntivo*, e possibilitadora, pela centralidade do agente na reprodução do sistema, pela *monitorização reflexiva da acção* e pela *racionalização da acção* expressas na *consciência prática,* recuperada em termos metodológicos pela *consciência discursiva*, que dá abertura para o funcionamento *disjuntivo*. É a valorização da agência de actores competentes que abre espaço e caminhos para os agentes e, por isso, pensamos que a concepção de actor em Lima, embora Lima não a teorize explicitamente, implicitamente não estará longe do modelo estratificado do agente que inclui a *consciência prática*, a *consciência discursiva* e o *inconsciente,* este aspecto menos visível, do actor que age com intencionalidade mas cuja acção tem também *consequências não intencionais* ou não previstas antecipadamente. Esta complexificação pluridimensional do actor social dá-lhe um estatuto hercúleo capaz de pela acção organizada criar e recriar a estrutura. O modelo *díptico* traz para a *ribalta* a tensão entre a contingência institucional e as dinâmicas da acção na organização escolar, que há mais de uma década atrás representava uma ruptura paradigmática. Digamos que Lima ao falar de funcionamento *conjuntivo* e funcionamento *disjuntivo* e ao traduzir esta ideia no *modo de funcionamento díptico da escola como organização* resolve a nível teórico para a análise da organização escolar a relação entre estrutura e agência que Giddens expressou no conceito de *dualidade da estrutura*.

Para concluir, e testemunhar que esta problemática nem está esgotada nem a TE a esgota, citaremos Crozier & Friedberg quando salientavam a tensão actor/sistema e a acção de actores, inteligentes e activos, na estruturação do campo empírico:

> "L'acteur n'existe pas en dehors du système qui définit la liberté qui est la sienne et la rationalité qu'il peut utiliser dans son action. Mais le système n'existe que par l'acteur qui seul peut le porter et le donner vie, et qui seul peut le changer. " (Crozier & Friedberg, 1977, p. 9)

> "Ni les problèmes, ni les solutions, ni les contraintes, ni les opportunités, ni les objets matériels, ni les dispositifs immatériels, ni les structures formelles, ni les institutions n'existent en soi, en dehors et indépendamment de l'action des acteurs. Certes, ceux-ci sont contraints par ces donnés qui limitent leur perception et leurs possibilités d'action. Mais eux seuls peuvent les actualiser dans et par leurs comportements et, ce faisant, ils les entretiennent et les transforment en même temps. " (Crozier & Friedberg, 2000, p. 138)