

DINÂMICAS DE CONSTRUÇÃO DE UM ‘MEGA AGRUPAMENTO’ DE ESCOLAS. UMA ABORDAGEM SISTÊMICA LUHMANNIANA

João Esteves Salgueiro ¹
Susana Henriques ²

***Resumo:** O texto que se apresenta parte da possibilidade de as dinâmicas de construção de um ‘mega agrupamento’ poderem fazer ressaltar elementos inovadores sustentados na produção de mecanismos autopoieticos. Para o efeito, convoca-se a teoria dos sistemas sociais do sociólogo alemão Niklas Luhmann, numa abordagem teórica e metodológica, utilizando-se como instrumentos de recolha de dados a entrevista semidiretiva e notas de campo. Para a análise do corpus documental recorre-se ao método de análise de conteúdo.*

Palavras-chave: memória social, autopoiese, inovação, sistema organizacional, decisão.

***Abstract:** The present text represents the possibility that the dynamics of the construction of a ‘mega grouping’ could highlight innovative elements sustained in the production of autopoietic mechanisms. For this purpose, the social systems theory of the German sociologist Niklas Luhmann is summoned, in a theoretical and methodological approach, using as data collection tools the semi-directional interview and field notes. For the analysis of the documentary corpus it is used the content analysis method.*

Keywords: social memory, autopoiesis, innovation, organizational system, decision.

¹ Docente do Agrupamento de Escolas Infante D. Henrique; Doutorando em Educação, na especialidade de Liderança Educacional na Universidade Aberta, Rua da Escola Politécnica, 147, 1269-001 Lisboa, Portugal. LE@D. Email: joaoesalgueiro@gmail.com

² Universidade Aberta, Rua da Escola Politécnica, 147, 1269-001 Lisboa, Portugal. LE@D; Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE-IUL), Centro de Investigação e Estudos de Sociologia (CIES-IUL), Lisboa, Portugal. Email: Susana.Henriques@uab.pt

INTRODUÇÃO

O texto que aqui apresentamos constitui uma reflexão, ainda que preliminar, assente num estudo que estamos a desenvolver, no âmbito de um doutoramento em Educação, na Especialidade de Liderança Educacional, em curso na Universidade Aberta.

Focamos o nosso olhar nas dinâmicas decorrentes da emergência e desenvolvimento de um ‘mega agrupamento’, situado numa cidade localizada na região de Viseu que, de forma pioneira, encetou a agregação de dois agrupamentos de escola – com educação pré-escolar e ensino básico, do 5º ao 9º ano de escolaridade, e uma escola secundária com 3º ciclo, criando uma organização educativa única no concelho e que, no ano de arranque – 2010/2011 –, era frequentada por cerca de três mil alunos.

Fazemos assentar a investigação em curso num estudo de caso, utilizando como instrumentos de recolha de dados a entrevista, a análise documental e notas de campo. Como instrumentos de análise, a técnica de *análise de conteúdo* e o método de *análise crítica do discurso*. Para efeitos deste artigo, tomamos por referência aspetos relativos a três, das catorze entrevistas, realizadas³.

Começamos por apresentar a ideia de escola como ‘mega agrupamento’, recorrendo ao quadro normativo que enforma esta nova realidade organizacional, após o que convocaremos alguns extratos ilustrativos de um percurso evolutivo marcado pela generalização da ideia de ‘mega agrupamento’ e pela conotação destas *agregações* de forma algo pejorativa e perniciososa.

Numa segunda parte do texto, faremos um enquadramento teórico que nos tem vindo a servir de referência para a investigação, recorrendo à abordagem sistémica de Niklas Luhmann e, numa terceira parte, procuraremos refletir sobre este novo sistema organizacional, convocando as perspetivas dos participantes.

³ Reportamo-nos às entrevistas realizadas aos anteriores diretores das três unidades organizacionais agregadas (*agrupamento 1*, o mais antigo, *agrupamento 2*, o mais recente e mais pequeno e a *escola secundária*), sendo um deles o atual diretor e outro o subdiretor (EA, EB e EC).

1. A IDEIA DE ESCOLA COMO 'MEGA AGRUPAMENTO' E A CONTEXTUALIZAÇÃO DAS BASES DE PESQUISA

A expressão 'mega agrupamento' traduz uma realidade que emergiu em Portugal no âmbito da publicação do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril. No artigo 7, considera-se a «agregação de agrupamentos» “para fins específicos, designadamente para efeitos da organização da gestão do currículo e de programas, da avaliação da aprendizagem, da orientação e acompanhamento dos alunos, da avaliação, formação e desenvolvimento profissional do pessoal docente (...)”, quer por iniciativa da «administração educativa», quer por “iniciativa ou sob proposta dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas”.

A Resolução de Conselho de Ministros n.º 44/2010, de 14 de junho, viria tornar ainda mais premente esta nova configuração organizativa das escolas, visando “adaptar a rede escolar ao objetivo de uma escolaridade de 12 anos para todos os alunos”. Neste sentido, como é sustentado no respetivo preâmbulo, “torna-se necessário promover condições para a criação e consolidação de unidades de gestão que integrem todos os níveis de ensino e que permitam a um aluno completar a escolaridade obrigatória no mesmo agrupamento de escolas”. O Despacho n.º 12995/2010, de 11 de agosto, iria depois atribuir a competência para “proceder à nomeação de uma comissão administrativa provisória (CAP), em cada agrupamento constituído por processo de agregação” e definir as respetivas competências.

O Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, vem consolidar esta tendência ligando as novas organizações ao “aprofundamento da autonomia das escolas e [à] consequente maior eficácia dos procedimentos e dos resultados [que] decorrerá, em grande medida, através da celebração de contratos de autonomia entre a respetiva escola, o Ministério da Educação e Ciência e outros parceiros da comunidade (...)”. Ao mesmo tempo, como se acrescenta, reforça-se a pretensão de proceder “também à reorganização da rede escolar através do agrupamento e agregação de escolas de modo a garantir e reforçar a coerência do projeto educativo e a qualidade pedagógica das escolas e estabelecimentos de educação pré-escolar que o integram, bem como a proporcionar aos alunos de uma dada área geográfica um percurso sequencial e articulado e, desse modo, favorecer a transição adequada entre os diferentes níveis e ciclos de ensino”⁴.

A transformação da ideia de escola como estabelecimentos de ensino em agrupamentos foi, no entanto, o culminar de uma tendência que já tinha ficado perspetivada na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de

⁴ Do preâmbulo do referido normativo.

14 de outubro) – ou mesmo antes⁵ –, embora a ideia tenha vindo a ser materializada, sobretudo, após a publicação do Despacho n.º 27/97 de 2 de junho⁶. O Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, que aprovou “o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário”, consolidou uma tendência que viria depois a desembocar nos já referidos decretos-lei de 2008 e 2012⁷.

Contudo, a tendência para a constituição de agrupamentos não foi isenta de contestação, sobretudo por parte dos professores⁸. A controvérsia tornou-se ainda mais marcante com a formação dos ‘mega agrupamentos’, expressão algo pejorativa que pretendia colocar em evidência a grande dimensão das novas organizações e os efeitos perniciosos que elas poderiam vir a acarretar. Numa rápida pesquisa pela internet, facilmente podemos ilustrar este tipo de abordagem. Por exemplo, a ligação da constituição de ‘mega agrupamentos’ com o fecho das escolas do 1.º ciclo e a constituição de centros escolares⁹, como também a sobreposição de interesses financeiros e administrativos – ou até mesmo políticos –, sobre os interesses pedagógicos, sustentados na integração de um excessivo número de alunos numa mesma “unidade orgânica” e na “dispensa” de milhares de

⁵ A Lei da Bases do Sistema Educativo (LBSE) criou o quadro geral do sistema educativo português do período pós ditadura, iniciado em 25 de abril de 1974, estabelecendo diferentes tipologias de estabelecimentos escolares ou escolas, entre elas, a possibilidade da constituição de agrupamentos escolares. Esta lei enquadra também o alargamento da escolaridade obrigatória para 9 anos e a organização do sistema de ensino não superior em três ciclos do ensino básico – o 1.º, correspondente aos quatro anos do *ensino primário*, o 2.º, aos dois anos do *ensino preparatório*, e o 3.º, aos três primeiros anos do anterior *ensino secundário* – e ao ensino secundário, agora englobando apenas o 10.º, 11.º e 12.º anos de escolaridade. Mas ainda na parte final do *Estado Novo*, no âmbito da “reforma Veiga Simão” [do Ministro da Educação de Marcelo Caetano.] foi publicada a Lei 25/73, de 25 de julho que, no ponto 2, da Base X, da 2.ª subsecção, referia que “(...) para conseguir o melhor aproveitamento dos meios humanos e materiais disponíveis, poderá ser determinada a integração de escolas em unidades de dimensão ou de âmbito mais amplos ou promovida a associação de unidades de ensino público e particular, em regime a fixar, bem como a criação de serviços comuns a estabelecimentos existentes, públicos ou privados”.

⁶ Ainda que os primeiros impulsos tenham sido dados através da associação de escolas, nomeadamente com o programa PEPT 2000, os TEIP, ou os Centros de Formação e Associação de Escolas e os Conselhos Locais ou Municipais da Educação, seguindo-se depois também as “Escolas C+S” e as “Escolas Integradas”.

⁷ Este movimento de aglomeração de diferentes tipos de escola passaria também por procedimentos regulatórios através da publicação do Decreto Regulamentar n.º 12/2000, de 29 de agosto e do Despacho n.º 13313/2003, de 8 de julho.

⁸ Como nós próprios tivemos oportunidade de vivenciar enquanto presidente de uma “Comissão Administrativa Provisória”, no ano letivo de 1999/2000.

⁹ *Jornal Público* 16/10/2010 <http://www.publico.pt/destaque/jornal/fechos-de-escolas-e-megaagrupamentos-vaio-continuar-20417781>

professores¹⁰. Entretanto, já em 2013, o jornal *Público* anunciava que a “constituição de mega agrupamentos chega ao fim com mais 18 novas unidades”, sublinhando que “foram muitas as escolas agrupadas contra a vontade” e que “também não foi respeitada a opinião de várias autarquias”¹¹.

Nos tempos mais recentes, as questões relativas aos ‘mega agrupamentos’ parecem estar num ciclo de menor fulgor¹² mas algumas notícias apontam para trabalhos de investigação que têm vindo a ser realizados e que fazem eco da ideia de que “(...) os mega agrupamentos podem afetar a aprendizagem¹³ e que o Ministro da Educação considera que “há ajustes ‘que têm de ser feitos’” em ‘mega agrupamentos’¹⁴.

Neste quadro de maior complexidade e de incerteza quanto à organização da Escola, direcionámos a pesquisa que estamos a desenvolver para a possibilidade de as dinâmicas empreendidas no âmbito da construção de um ‘mega agrupamento’ poderem conter algumas virtualidades, nomeadamente ao nível do desenvolvimento de práticas de inovação sistémica assentes em mecanismos autopoiéticos.

2. ELEMENTOS TEÓRICOS DE REFERÊNCIA

Abordado em termos Luhmannianos, o ‘mega agrupamento’ configura uma organização sistémica integrada por três sistemas organizacionais que mantinham a sua própria autonomia operativa relativamente ao ambiente. Com a nova organização cria-se um novo sentido de oportunidade que conduz à produção de uma realização própria das suas operações

¹⁰ Jornal *Público* <https://www.publico.pt/2012/06/05/educacao/noticia/docentes-manifestamse-contra-megaagrupamentos-escolares-1549098>
<https://www.publico.pt/2012/06/05/educacao/noticia/fne-pede-explicacoes-sobre-constituicao-de-megaagrupamentos-1548983>

¹¹ 1 de abril de 2013 <https://www.publico.pt/2013/04/01/sociedade/noticia/constituicao-de-megaagrupamentos-chega-ao-fim-com-mais-18-novas-unidades-1589811>

¹² Talvez possamos situar o auge da polémica em junho e julho de 2012 e que ficou bem patente no debate que ocorreu no canal público de televisão RTP, no dia 4 de julho de 2012, no âmbito do programa “Prós e Contras”, conduzido pela jornalista Fátima Campos Ferreira. No referido programa participaram o Secretário de Estado da Administração Educativa de então, João Casanova Almeida, defendendo as vantagens da agregação de Escolas e Agrupamentos, e a diretora da Escola Secundária de Castêlo da Maia, Paula Romão, que se opunha tenazmente a essa tendência. <http://www.rtp.pt/play/p40/e83837/pros-e-contras>, acedido em 16/08/2014.

¹³ Jornal *Público* <https://www.publico.pt/2016/10/12/sociedade/noticia/estudos-revelam-que-os-megaagrupamentos-podem-afectar-a-aprendizagem-1747141>

¹⁴ Jornal de Negócios de 30 de setembro de 2016
http://www.jornaldenegocios.pt/economia/educacao/detalhe/ha_ajustes_que_tem_de_ser_feitos_em_mega_agrupamentos_diz_ministro_da_educacao

comunicativas, partindo da reprodução de uma “memória social” (Luhmann, 2006, p. 461)¹⁵. sustentada em contributos provenientes das três organizações que se agregaram

Produz-se, assim, um novo horizonte de sentido¹⁶ que estabelece um processo de acoplação do passado com o futuro e que se estrutura nas formas de *variação/ seleção/ reestabilização*, que constituem para Luhmann os mecanismos de formação da inovação sistémica (Luhmann, 2006; 1997).

Contudo, é preciso ter presente que a memória apenas pode propor um futuro no âmbito de possíveis oscilações, pois as operações do sistema dependem das distinções utilizadas para designar apenas um dos lados da observação e indicar o limite que pode ser cruzado, mantendo a evolução sempre como algo incerto (Luhmann, 2006, p. 469)¹⁷.

Neste ponto da abordagem da conceção sistémica de Luhmann, importa fazer uma incursão por aquela que este sociólogo considera ser a base sustentadora da sua teoria, a relação sistema/ambiente. Partindo desta distinção, Luhmann substitui a tradicional conceção de sistema como um determinado número de partes e de relações entre elas pela maior ou menor quantidade de diferenças operativas utilizadas na relação entre *sistema* e *ambiente* (Luhmann, 1991b, pp. 31-32). Neste processo de reconfiguração, como sustenta Luhmann (1991a), o contributo de Ludwig Von Bertalanfy, sendo importante, comporta em si algumas limitações, ao diferenciar *sistemas abertos* e *sistemas fechados*, remete estes para uma aceção de *caos* e *limite*, ocupando-se apenas daqueles (p. 31).

Niklas Luhmann centra a sua atenção na questão de saber “como a clausura pode produzir abertura”, desenvolvendo uma teoria mais complexa – que permitiu a introdução de *auto-descrições*, *auto-observações* e *auto-*

¹⁵ Como salienta Luhmann, a “memória social” não tem a ver com a possibilidade de regresso ao passado ou mesmo com o recurso a um banco de dados ao qual se pode recorrer. Trata-se de uma função, utilizada de forma incessante pelo sistema organizacional, no presente, para mobilizar diferentes conhecimentos acerca do ambiente com o qual se relaciona e desenvolver novas possibilidades a partir das irritações que são introduzidas. Desta maneira, o sistema procura adaptar-se às novas situações de forma dinâmica e auto produtiva (Luhmann, 2006, p. 457-459).

¹⁶ O sentido constitui o produto das operações que o usam e orienta-se pela construção de distinções que se reatualizam constantemente, mobilizando a memória de situações passadas para construir o presente. Desta forma, como salienta Luhmann (2006, p. 29), o sistema acumula provisões que lhe possibilitam a adaptação a situações imprevisíveis. O sentido, assim perspectivado, constitui “a diferença entre o real e o possível”, num contexto de autorreferencialidade criada em situações de contingência (Corsi, Esposito e Baraldi, 1996, p. 147).

¹⁷ Tradução livre efetuada por nós nesta circunstância e sempre que se verifiquem outras citações noutras línguas que não a portuguesa.

simplificações e a distinção da diferença a partir de um observador (Luhmann, 1991a).

Para desenvolver a sua teoria, Luhmann concebe quatro tipos de sistemas. Um primeiro é o *sistema como máquina*, que funciona em circuito fechado, técnico, que corresponde a uma dimensão de tipo especialista e que introduz ou comunica os dados ao sistema¹⁸. Os três outros sistemas são os *organismos*, os sistemas *sociais* e os sistemas *psíquicos*. Estes sistemas são autopoieticos¹⁹ e, como sublinha Berghaus (2011), correspondem aos principais sistemas de Luhmann.

Estes sistemas consubstanciam-se num único princípio condutor de toda a inter-relação entre *sistema/ambiente-diferença e autopoiesis*, definindo-se pelas operações que produzem e reproduzem e a unidade de cada um corresponde à unidade da operação constituinte (Luhmann, 1995, p. 26). Os sistemas como *organismos* são sistemas biológicos que operam através de vida, os *sistemas sociais* operam através de comunicações e os *sistemas psíquicos* operam através de processos de conscientização (perceber, pensar, sentir, querer, atenção) (Luhmann, 1991a; 1998). Segundo Luhmann (1995), em cada um dos sistemas operacionais autopoieticos realizam-se dois aspetos conjuntos e interrelacionados. Um primeiro, reporta-se às operações que produzem, fazendo emergir uma diferença entre *sistema e ambiente*, passando as operações conectáveis a compor o *sistema* e o que é excluído constitui o *ambiente* do sistema. Produz-se, assim, uma forma com dois lados, um lado interior – o *sistema* – e um lado exterior, o *ambiente*.²⁰

Um segundo aspeto, igualmente importante, reporta-se à própria operação. O *sistema* coloca-se num estado histórico exclusivo que se torna o ponto de partida necessário para a continuidade de qualquer operação subsequente. Com a mesma operação, o *sistema* gera as estruturas e fixa as condições necessárias para a sua conectividade. A unidade do modo de

¹⁸ Este sistema pode considerar-se *allopoiético* [do grego *allo*, “diferente”, e *poiein*, “criar”, “construir”]. Estes sistemas não se conseguem reproduzir a si próprios. Não têm autonomia. Ao contrário, os sistemas autopoieticos recorrem ao ambiente para reproduzirem parte dos seus elementos funcionais e códigos de funcionamento (Neves, 2005).

¹⁹ *Autopoiesis*, *autopoietico* ou *autopoiese* é um termo composto por dois componentes, “auto”, que significa próprio, e “poiein” ou “producere”, que significa alcançar, produzir, organizar (Berghaus, 2011, p. 51). A noção de “*autopoiese*” foi introduzida em 1971, pelos biólogos chilenos Maturana e Varela (1998), para designar a organização de um sistema vivo mínimo. Segundo Varela (1992, p. 3), um sistema autopoietico “é aquele que continuamente produz os componentes que o especificam, no momento em que o realizam (ao sistema) como unidade concreta no espaço e no tempo, tornando possível a própria rede de produção de componentes”.

²⁰ Para uma visualização esquemática da tipologia de sistemas luhmanniana e da diferenciação sistema /ambiente ver Salgueiro (2015, p. 262/264).

funcionamento dessa relação garante a continuidade e a auto-reprodução (*autopoiesis*) do sistema (Luhmann, 1995, p. 27).

Por sua vez, os sistemas sociais desdobram-se em interações, sociedades e organizações e é nestas que nos pretendemos situar para enquadrarmos a ideia de organização e inovação sistémicas defendida por Luhmann e que nos tem vindo a servir de base à análise das dinâmicas produzidas no âmbito da construção do ‘mega agrupamento’ em análise.

3. A ORGANIZAÇÃO SISTÉMICA: DECISÃO E INOVAÇÃO

A organização constitui uma das formas de sistema social concebidas por Luhmann (1991a) (1991b) e opera através de comunicações²¹, seguindo uma construção evolutiva capaz de estabelecer um “nível relativamente alto de desenvolvimento” (Luhmann, 1997, p. 827). Mas o que torna possível o desenvolvimento de processos comunicativos com outros sistemas e com o ambiente é o *acoplamento estrutural* (*strukturelle kopplung*)²² (Luhmann, 1997, 2006), através do qual o sistema “limita o leque de possíveis estruturas para realizar a sua autopoiese”. Os acoplamentos estruturais assumem que cada sistema autopoietico opera como uma estrutura determinada, de modo a que possa confinar as suas próprias operações às respetivas estruturas. Desta maneira, é excluída a possibilidade de as condições ambientais determinarem, de acordo com as suas próprias estruturas, o que irá acontecer no sistema (Luhmann, 1997, pp. 100-101).

Contudo, como acrescenta Luhmann, não determinando o que acontece no sistema, o ambiente interage e presume repercussões, de modo a que a autopoiese não entre num impasse e faça com que o sistema se extinga. Assim, cada sistema adapta-se ao respetivo ambiente, mantendo dentro de si próprio uma dada margem de manobra que lhe concede autonomia.

Para Luhmann (2005), uma organização é definida como um sistema cujos elementos componentes são decisões. Mas as decisões não podem ser confundidas com um processo de reflexão que serve de preparação de uma ação que, por sua vez, executará a decisão, o que levaria a uma congruência entre a decisão e a ação. As decisões diferenciam-se das ações por um ponto distinto de relação da sua identificação e porque têm uma forma diferente de enfrentar a contingência.

²¹ Estes últimos, por sua vez, desdobram-se em *interações*, *sociedade* e *organizações*. Enquanto os *sistemas psíquicos* produzem pensamentos, os *sistemas sociais* produzem comunicações, sendo os únicos capazes de produzirem *sentido*.

²² O acoplamento estrutural traduz o processo pelo qual um sistema utiliza as estruturas de funcionamento de outro sistema, os seus elementos, para fazer operar os seus próprios processos comunicativos.

Segundo Luhmann (2005, p. 10), decidir significa escolher entre alternativas, “convertendo a incerteza em risco”. A decisão constitui uma unidade que emerge da multiplicidade de possibilidades e realiza-se através de uma escolha, o que implica estabelecer uma preferência, residindo nela a sua unidade (Einheit) e fabricação de valor (Wertarbeit). Nos termos de Luhmann (2002, pp. 276-277)

quem toma a sua própria preferência sob determinadas condições (trabalhada de forma exploratória) sabe, pode decidir. A preferência pode, naturalmente, ser instável, e a sua interpretação pode mudar depois da escolha. Uma decisão expressa uma preferência e tem, por sua vez, precisamente aí a respetiva unidade [tradução livre].

Porém, as decisões, para preservarem a sua continuidade, precisam de ser transformadas em estruturas, servindo como premissas – pré-requisitos – para outras decisões. As organizações criam “estruturas formais que exprimem expectativas configuradas em preferências e a opção pela decisão mais adequada” (Luhmann, 2002, p. 281).

As *premissas de decisão*, como salienta Kühl (2010, p. 4), constituem

uma restrição da regulação do trabalho, quando numa organização se comunica, marcha [trabalha], faz registos [formais], ou governa. É, assim, estabelecida uma posição hierárquica que determina quem – com quem – pode oficialmente falar e quem não pode. O posto de trabalho formalmente estabelecido determina quem tem que fazer esse trabalho – especialmente interessante – quem não tem que relatar esse trabalho – mesmo que quisesse – não o poderia mesmo fazer [tradução livre]²³.

Desta forma, as organizações protegem as suas “bases internas de segurança e, simultaneamente, afirmam a sua autonomia relativamente ao ambiente. Tal só pode acontecer se se apoiarem em “certezas autoconfecionadas”, tomando em conta a documentação formal e escrita das decisões adotadas (Luhmann, 2005, p. 63)²⁴. Uma relação securizante, mas dinâmica, que assenta em estruturas organizacionais criadoras de *expectativas* (Erwartungen), que se configuram em relações de *confiança* (Vertrauen) e, de forma articulada, em premissas de decisão, criando as condições para outras decisões.

Com efeito, as decisões não ocorrerem numa organização inamovível, porquanto as estruturas não são algo estável, mas são sempre flutuantes (Luhmann, 1997, p. 429), sendo a mudança uma condição das decisões.

²³ Como sublinha Kühl (2010), as premissas de decisão são, fundamentalmente, de três tipos: *Programas* (Programme), *Vias de Comunicação* (Kommunikationswege) e *Pessoal* (Personal).

²⁴ Considerando que, como sustenta Luhmann (1997, p. 834), as organizações, que têm a possibilidade de se comunicarem com o seu ambiente, desenvolvem mecanismos autopoiéticos com base nas *decisões*.

Nessa medida, as decisões também estão intimamente relacionadas com a mudança e com a inovação.

De natureza polissêmica, o termo inovação tem vindo a adquirir, ao longo dos tempos, faces distintas, decorrentes do modo como é observado. A conceituação mais corrente foi-nos legada por Schumpeter (1964, pp. 100-101) que, embora reportando-se ao âmbito da economia, liga-a à ideia de mudança e desenvolvimento e tem na base da sua aplicação diferentes combinações dos seguintes aspetos: a produção de novos bens, como produtos, e que passam a ficar acessíveis aos consumidores; a introdução de novos métodos de produção; o desenvolvimento de novos mercados; a deteção de novas fontes de matérias-primas ou produtos e a criação de novas organizações.

Contributos posteriores, como de Freeman (1974), Dosi (1983) ou OCDE (2005) irão concorrer para a consolidação daquela que se tem vindo a afirmar como a mais preponderante: a abordagem *económico-tecnológica* que, nos termos de Ramert (2010), caracteriza-se cada vez mais pela “difusão de novos produtos e produtos melhorados, processos, sistemas e aparelhos técnicos para uso comercial na economia” (p. 2).

Contudo, esta tendência para conceptualizar inovação desencadeou insatisfação em muitos cientistas sociais, levando-os a pugnar por uma definição mais abrangente e capaz de englobar todos os campos da sociedade (Braun-Thürmann, 2005; Besio, C. e Schmidt, R. J., 2012; John, 2015). Neste intento, a abordagem sistémica de Luhmann (1981; 1997, 2006) poderá proporcionar um contributo significativo para o estudo de fenómenos de inovação, nomeadamente nas organizações educativas.

Na perspetiva sistémica, a inovação pode ser encarada a partir de duas unidades de análise, uma semântica e outra estrutural. Pelo que, também nós consideramos oportuno começar por clarificar o termo, antes de mais, na sua dimensão semântica, uma vez que o conceito tem vindo a servir para analisar realidades diversas, configuradas por significados distintos.

Como sustenta Rivas Navarro (2000), a palavra inovação é proveniente do substantivo latino *innovatio*, constituindo o seu étimo *novus* a base de um extenso léxico que tem depois a sua configuração, nos países de língua espanhola – mas a que podemos alargar também ao caso português –, como sejam: *novo*, *novitas*, *novius*, *renovo*, *renovatio*, *inovo* e *inovatio*. Não surpreende, pois, que tantas vezes termos correlatos como *renovação*, *reforma* ou *mudança* possam mesmo surgir como sinónimos de inovação²⁵. O vocábulo inovação tem por base o lexema *nov*, que denota *novidade*, a noção de algo novo, mas também pelo prefixo *in*, que equivale a *em*,

²⁵ No contexto português, esta realidade diferenciadora foi ainda recentemente sublinhada por Oliveira e Courela (2014).

adentro, dentro de, no interior, que faz ressaltar a introdução de algo de novo, proveniente do exterior, mas também a extração de algo, que resulta novo, a partir de uma realidade pré-existente.

O termo inovação comporta, assim, a incorporação de duas realidades: a de algo de novo que é introduzido e a de uma realidade pré-existente que se transforma em algo novo e que, segundo este autor, pode abarcar sistemas, instituições, pessoas, estruturas ou processos.

Segundo Luhmann (2005, p. 89)²⁶, inovação constitui o contrário de *imobilidade (immobilität)* e cria as condições de autoestabelecimento, sendo a inovação entendida como “um processo de decisão contraindutivo, um processo de decisão que decide diferente do que era esperado, cambiando assim as expetativas”, ou seja, a inovação decorre de uma decisão contrária às expetativas estruturadas na organização. O conceito de inovação, assim perspetivado, não se limita a uma substituição semântica, mas é também utilizado no sentido de significar inovações que traduzem êxitos e sucessos sujeitos a pressupostos estruturais de decisão. A inovação equivale assim, também, a uma mudança de estrutura.

Porém, como sublinha Luhmann (1997, 2005), sendo uma *mudança* de estrutura, não é, necessariamente – e especialmente –, uma renúncia sem reposição e redução de aprendizagem organizacional; uma inovação também não é uma mudança de programa, uma *reforma*, uma simples *invenção* ou *melhoria*. Por outro lado, a institucionalização ou normalização das inovações não implica, inevitavelmente, a criação de papéis expressamente para esse fim. Para Luhmann (2005), a inovação apenas é possível quando os processos de decisão se consideram alternativas realizáveis, requerendo “processos de decisão cooperativos altamente diferenciados, *numa reorganização mais ou menos simultânea de alternativas múltiplas determinadas pelas soluções que anteriormente se tinham preferido, mas não nas alternativas futuras*” (p. 91).

Torna-se, assim, necessário manter presentes as alternativas não selecionadas, as quais poderão mesmo vir a ser revitalizadas, ainda que possam ser abandonadas no decurso da decisão.

Neste contexto, como sustenta Luhmann (1997), a disposição de inovação só pode ser exigida face à existência e manutenção de uma consciência de alternativas, considerando outras possibilidades, decisões de outros e *feedback negativo*, que tende para a anulação do processo inovador, ou *positivo*, tendente ao reforço do *desvio*.

²⁶ Contudo, é preciso ter presente que, para Luhmann, a intencionalidade não é decisiva para a mudança e inovação, uma vez que tal também ocorre em situações de emergência. O mesmo acontece quando se adotam atividades secundárias ou renúncias a atividades, uma vez que tal traduz uma aprendizagem organizacional.

Com efeito, um processo de inovação sistémica ocorre no âmbito de uma tríptica combinação de mecanismos, fundamental para que os próprios sistemas possam ultrapassar a sua estabilidade e participar da mudança: *variação*, *seleção* e *reestruturação* (Luhmann, 1997, p. 426; 2006, p. 336). Estes três mecanismos, considerados por Luhmann como componentes da *autopoiese*, desencadeiam, de forma evolutiva e complementar, o processo de inovação. Por intermédio da *variação*, os elementos do sistema, ou seja, as comunicações²⁷, são modificados através de uma *reprodução desviante*, inesperada e surpreendente, que faz alterar as expectativas. À *variação* segue-se a *seleção* que se refere às estruturas do sistema. Com base na *comunicação desviante*, a *seleção* elege as referências de sentido que proporcionem valor para poderem ser utilizadas repetidamente e deterem capacidade para construir e condensar expectativas. A *seleção* pode ainda compreender o afastamento da *comunicação desviante* e conduzir ao esquecimento ou à rejeição das novidades. Por seu turno, a *reestruturação*, referindo-se ao estado do sistema em evolução depois de uma *seleção*, seja ela positiva ou negativa, traduz-se no modo como a *seleção* é retida, continuada e consolidada.

Contudo, neste processo evolutivo a relação entre o *sistema* e o respetivo *ambiente*, está sempre presente, implicando uma coevolução de sistemas autopoieticos, mediante mecanismos de acoplamento estrutural²⁸, que visam a procura da sua própria *reestabilização*, tornando a mudança num processo sustentável e duradouro (Luhmann, 1997, p. 426; Luhmann, 2006, p. 336).

Em suma, a *variação* é causada pela introdução de uma *irritação ou perturbação* do sistema que obriga à *seleção* de um elemento, enquanto todas as outras alternativas são negligenciadas. A estabilidade estrutural –

²⁷ É preciso ter presente que, de acordo com Luhmann, os sistemas sociais apenas operam através de comunicações, implicando não só a transmissão da informação, mas também a expressão e a compreensão – ou não compreensão – da informação. Este processo implica, assim, uma tripla operação seletiva: a *seleção da informação*, em que emissor (*alter*) seleciona uma informação – aquilo sobre o qual se quer expressar –, a partir de uma variedade de informações disponíveis para partilhar com o recetor (*ego*); a *seleção de uma expressão*, em que o emissor (*alter*), partindo de múltiplas formas de expressão da informação, seleciona uma forma (gestos, elocuições orais, por escrito, etc.) e faz a emissão da informação; *seleção da compreensão*, em que o recetor (*ego*) seleciona, a partir de diferentes possibilidades, uma forma de entendimento do que lhe está a ser comunicado, considerando-se aqui, também, a possibilidade da incompreensão.

²⁸ O *acoplamento estrutural (strukturelle kopplung)* torna possível o desenvolvimento de processos comunicativos, através dos quais o sistema limita o leque de possíveis estruturas para realizar a sua autopoiese. Os acoplamentos estruturais assumem que cada sistema autopoietico opera como uma estrutura determinada, de modo a que possa confinar as suas próprias operações às respetivas estruturas. Desta maneira é excluída a possibilidade de as condições ambientais, de acordo com as suas próprias estruturas, determinarem o que vai acontecer no sistema (Luhmann, 1997; 2006).

que é sempre dinâmica – será depois confirmada, através da *reestruturação* que ocorre num processo de inter-relação com um *ambiente* complexo.

Neste quadro, como sustenta John (2015, p. 20), a inovação é a continuação temporal do objeto indicado com capacidade de desenhar um compromisso social, sendo a afirmação do sucesso o principal elemento da inovação, emergindo como o seu valor intrínseco ("Eigenwert"). À medida que o tempo passa, estas decisões exigem outras decisões e pensamentos, para que possam ser confirmadas. Para John (2015), os momentos de mudança decorrem de eventos externos que negam a estrutura como um conjunto de expectativas dentro do horizonte de possibilidades, perturbando a sua reprodução. A *irritação* criada é muitas vezes percebida como distúrbio ou crise, em face dos múltiplos significados gerados. Este conjunto de *variações*, por sua vez, força à necessidade de *seleção* – em face da estrutura ter perdido a sua normalidade e necessitar da *seleção* de uma estrutura nova. Neste contexto, as perturbações podem ser interpretadas como oportunidades, enfrentando-se a mudança com ambição²⁹.

Pelo que, como nos alerta Luhmann (1981, p. 376), na análise das questões de inovação, devemos ultrapassar a chamada *velha ordem* que faz corresponder inovação à ideia de *revolução* ou *reforma*, levando a que, previamente, sejam estabelecidas reivindicações ou renúncias antecipadoras, consoante os casos, e que tornam a inovação como algo irreversível e universal.

Esta foi uma tendência cultivada durante muito tempo, no campo educativo, mas que tem vindo a ser reconfigurada, uma vez que, como sublinha López Yáñez (2010a, p. 4), fomos demasiado otimistas quanto à capacidade para dirigir a mudança, sendo a mudança educativa agora percecionada como um fenómeno complexo que não está nas mãos de nenhum interveniente, seja ele individual ou coletivo, interno ou externo.

Com efeito, como sustenta López Yáñez, ao invés de orientarmos “a investigação sobre inovação educativa para o impacto e desenvolvimento das atividades de mudança planeada, modalidades e efeitos dos planos de inovação” nas escolas ou para a “extensão e implementação das grandes reformas empreendidas dentro do sistema educativo” torna-se necessário encetar uma compreensão profunda dos mecanismos e das dinâmicas subjacentes à sua prática” (2010b, p. 10).

Trata-se, assim, na senda de Gather Thurler (1998), de empreender um “conhecimento em ação”, baseado na prática e que, como sublinha ainda

²⁹ Contudo, há que considerar que a *seleção* feita pode causar *irritação* noutros contextos, originando aquilo que podemos designar como relações de contextualidade e que obrigam a que o elemento selecionado seja depois confirmado e consolidado por intermédio da *reestabilização*.

Lopez Yáñez (2010b), tem vindo a ser reconhecido, crescentemente, como base necessária para construir processos de melhoria sustentável em contextos organizacionais escolares, marcados pela complexidade e pela incerteza.

Tendo por base o quadro orientador que acabámos de traçar, passamos seguidamente a analisar algumas das dinâmicas de inovação sistémica que foram desenvolvidas no âmbito da construção do ‘mega agrupamento’ de escolas em análise, considerando que, como sustenta Luhmann (1981, p. 377), a complexidade e a frequência da mudança do ambiente estão correlacionados com a capacidade de inovação dos sistemas, o que poderá querer dizer que “sob a pressão da complexidade os sistemas organizacionais, quer queiram quer não, são forçados para a inovação”.

4. DINÂMICAS DE INOVAÇÃO SISTÉMICA NA CONSTRUÇÃO DE UM MEGA AGRUPAMENTO

4.1. A Origem da Ideia de ‘Mega Agrupamento’

O processo de inovação que conduziu à constituição de uma “unidade organizacional”, agregando dois agrupamentos já existentes e uma escola secundária partiu de uma novidade introduzida externamente, de forma que podemos considerar heteropoiética, em cada um dos três sistemas organizacionais então existentes. Esta novidade constitui, assim, uma *irritação* dos sistemas organizacionais, por parte do *ambiente*, levando, inicialmente, a situações de resistência, mas, posteriormente, também à consideração de novas possibilidades de desenvolvimento organizacional.

No processo inicial de inovação apenas foram envolvidos os diretores dos agrupamentos existentes e da escola secundária, que passam a ter que lidar com uma nova situação introduzida pelo *ambiente*, especificamente o Ministério da Educação e as suas estruturas de contacto regional e local³⁰, em estreita articulação com a Câmara Municipal. Como referem os entrevistados.

A ideia surgiu por determinação do Ministério. A ideia não partiu, localmente, de nenhum ator. Aliás, os diversos atores educativos eram todos contra a ideia da agregação... o agrupamento. Mas houve uma determinação superior (EA).

A ideia da criação do ‘mega agrupamento’, como acrescenta outro dos entrevistados, foi “(...) decorrente de uma decisão política. A Direção Regional, como estrutura intermédia, assumiu a política educativa, foi a promotora...” (EB).

³⁰ Reportamo-nos à Direção Regional do Centro e à Equipa de Apoio às Escolas da região, que estava sedeadada nessa cidade.

Desta maneira, foi introduzida nos sistemas organizacionais uma maior complexidade através da agregação de organizações distintas que, até então, trabalhavam separadamente:

(...) as escolas trabalhavam todas mais ou menos isoladamente, não havia grande partilha (EA);

(...) viviam relativamente fechadas, cada um [dos agrupamentos] em relação ao outro e estes em relação à escola secundária. Portanto, (...) nós, em termos de iniciativas comuns, só tínhamos alguma relação aquando da (...) distribuição dos alunos do 7º ano. Algumas [atividades] que, eventualmente, ocorreram foram iniciativas promovidas por terceiros e não genuinamente promovidas por nós (EB).

Esta *comunicação desviante*, promotora de uma situação de crise interna nos diferentes sistemas organizacionais, foi gerida, pelos diferentes diretores, com cambiantes diferenciadas. O *Agrupamento 2*, mais pequeno e, como a generalidade dos entrevistados reconhece, “mais familiar”, reagiu de forma também mais extrema:

o agrupamento tomou posições muito fortes, muito claras, contra o [novo] agrupamento... houve plenários, houve manifestações, houve uma série de coisas... A secundária não..., a secundária passou o processo relativamente incólume... e há uma razão muito engraçada para isso: é que, naquilo que estava determinado, a escola secundária seria a sede do agrupamento” (EA).

Surge, assim, um processo de *variação* nos diferentes sistemas que passaria a ser, também, muito construído pelos participantes. Desenvolve-se todo o jogo novo liderado, basicamente, pelos diretores que, partindo da novidade introduzida e da necessidade de *seleção* de novos elementos entre diferentes alternativas, viriam a delinear percursos diferenciados.

O diretor do *Agrupamento 2* continuou a insistir numa posição de *feedback negativo*, procurando anular a inovação, o que viria a culminar na sua marginalização na continuidade do processo. Como o próprio reconhece,

“(...) eu funcionava como aquele que estava contra, os outros foram aceitando. A minha grande ideia era ficar tudo como estava. Ainda tentei ganhar tempo... mas não foi possível alterar a decisão” (EC).

Uma outra linha de atuação foi a seguida pelo atual diretor, em estreita articulação com o diretor do *Agrupamento 1* – e atual subdiretor e que encetaria um *feedback positivo* e, portanto, reforçador do *desvio*. O subdiretor, referindo-se à “política educativa”, considera que ela “não foi levada a extremos (...), não esteve sempre presente” (EB), sugerindo que foi possível traçar possibilidades alternativas e a seleção de novas decisões, viabilizando a dinamização de práticas autopoiéticas conducentes a um futuro considerado mais desejável pelos participantes.

4.2. Práticas de Inovação e Produção de Mecanismos Autopoieticos

Apesar da oposição inicial dos três diretores e dos professores das diferentes organizações, a agregação tornou-se uma realidade, conduzindo à formação de uma *Comissão Administrativa Provisória*, presidida pelo diretor da escola secundária, tendo como vice-presidentes os outros dois diretores. Mas a complexidade do empreendimento, como também as divergências, ficam patentes quando se considera que:

O principal problema foi montar a estrutura (...) por exemplo... nós tivemos... há coisas que não se podem dizer... A equipa diretiva que nós tínhamos eram os três diretores, cada um com a sua maneira de pensar... pronto, nós não tínhamos uma equipa... é bom que se diga... e estou a ser suave com estas palavras... E, não ter uma equipa, quer dizer que as dificuldades são maiores e foram maiores (EB).

Com efeito, dois dos diretores tomam a nova realidade como propiciadora de melhoria sistémica e procuram desenvolvê-la, tendo por base as vantagens estruturais que ela poderia acarretar. Como sublinha o diretor da escola secundária e atual diretor do agrupamento:

No meu plano pessoal, eu teria preferido que as escolas continuassem a trabalhar isoladas. Era muito mais confortável para mim (...). Agora, se eu vir isto do ponto de vista estrutural, do ponto de vista da estrutura do agrupamento, houve algumas vantagens, e elas hoje são muito evidentes. Vantagens, por exemplo, financeiras (...), porque hoje gastamos menos do que o somatório das três escolas... (...). Depois, há outras vantagens, como a disseminação dos grandes valores e finalidades a atingir pela escola, portanto, os princípios que cultiva o agrupamento. Antes eram várias unidades e cada uma delas prosseguia os seus objetivos diferentes. (...). (...) E, portanto, ao criarmos um só agrupamento, isso desvaneceu-se e passou a haver uma maior sintonia, uma maior articulação. E, depois, do lado das próprias práticas pedagógicas, dos próprios instrumentos de avaliação, dos próprios instrumentos da atividade quotidiana... aí houve também vantagens (EA).

Fica assim vincada uma afirmação do sucesso do novo agrupamento, através da enunciação de diferentes processos de seleção que conduzem a formas de consolidação da inovação. As *irritações* e *perturbações*, que começaram por ser vistas como geradoras de crise, foram depois transformadas em novas possibilidades. O atual subdiretor reforça esta perspetiva quando refere:

Vamos lá ver, eu não estou aqui a ver constrangimentos, não vejo grandes constrangimentos... houve necessidade de nos reorganizarmos, mas isso é uma decorrente da junção de três organizações. Houve desafios, sim..., os quais conseguimos ultrapassar. E olhe que eu estou aqui desde 2010! (EB).

Este processo evolutivo viria a tornar-se mais consistente através de um conjunto de medidas que se foram consubstanciando em realidades que podemos tomar como inovadoras e que são evidenciadas pelos próprios

envolvidos, criando novas estabilidades relativas, através do desenvolvimento de dinâmicas conducentes à reorganização das estruturas. Como sustenta o diretor do agrupamento,

É preciso perceber que nós reorganizámos as escolas, especializámo-las em determinados níveis de ensino. Uma escola com 1º e 2º ciclos, outra com 3º ciclo (7º e 8º anos) e outra com secundário e 9º ano, ao qual demos a intencionalidade de ser propedêutico do secundário. (...). Portanto, não há dispersão, não há os professores que lecionam o 6º ano numa escola e os outros professores que também lecionam o 6º ano noutra escola. Isso não existe, o 5º ano está todo numa escola, o 6º ano é todo numa escola, o 7º e o 8º... e assim por aí fora. Esta, talvez, tenha sido a mudança mais profunda que fizemos em todo o agrupamento (EA).

Ao mesmo tempo, o entrevistado salienta a importância do contexto específico para o desenvolvimento das novas possibilidades, ao considerar:

Aqui foi possível, porquê? Porque nós temos aqui um *campus* – um grande *campus* escolar – com as suas unidades muito próximas. (...) E nós dissemos: não, vamos juntar, porque assim vamos dar unidade e intencionalidade à ação (...). Se eu tiver o 7º ano e o 8º todos na mesma escola eu consigo ter estes professores a trabalhar todos, articuladamente, planificando em conjunto, com os mesmos objetivos, o mesmo grau de exigência, o mesmo grau de dificuldade, o mesmo tipo de provas... Nós fizemos isso, e fizemos isso, logo no ano de transição (EA).

Com efeito, como reconhece o subdiretor, o novo agrupamento soube produzir mecanismos autopoieticos inovadores, partindo da dinamização de elementos da memória dos três sistemas organizacionais agora agregados, levando ao desenvolvimento de novas potencialidades sustentadas nas suas próprias referências:

Portanto, de algum modo, tínhamos aqui um carácter complementar. Foi muito interessante, nós preocupávamo-nos com os alunos das necessidades educativas e eles também se preocupavam. Ao contrário, a escola secundária, não tinha nenhuma cultura de alunos com necessidades educativas, nenhuma, nenhuma, nenhuma. Aliás (...) eles não tinham professores do 910 (...) não tinham necessidade. Os alunos eram praticamente só nossos (...) (EB).

Esta realidade alargou-se também ao âmbito da avaliação, em que o subdiretor salienta:

Seguimos uma cultura que já era própria do ensino secundário. Foi, no fundo, absorver a prática que a escola secundária já tinha. O dispositivo de avaliação foi estruturado à semelhança do dispositivo que a escola secundária já tinha, à semelhança do ensino secundário. Com alguns ajustamentos, próprios dos outros ciclos” (EB).

Com efeito, como acrescenta o mesmo entrevistado,

Nós tivemos ... houve sempre a intenção de tudo o que era valorado nas anteriores organizações continuar a sê-lo aqui (...). Junto outro exemplo: na escola [*agrupamento 2*] tínhamos o ensino articulado da

música, continuamos a ter, nós tínhamos na escola [*agrupamento 1*] o desporto escolar, os desportos gímnicos e nós, hoje, quer numa área quer noutra, temos expressão nacional. E, portanto, as práticas pedagógicas, a oferta educativa, etc. saíram reforçados... (EB).

Fica, assim, também bem evidente a mobilização da memória organizacional dos três sistemas organizacionais definidoras de possibilidades de recordar e esquecer acontecimentos passados e os conhecimentos em torno deles.

Desta maneira, foi possível conectar acontecimentos passados com o presente, construindo novas dinâmicas configuradoras de novas expectativas.

Deste modo, na esteira de Luhmann (2007), podemos considerar que os participantes souberam evitar um possível bloqueio do sistema organizacional, ao mesmo tempo que construíram novos limites na relação sistema/ambiente, abrindo-se a novas possibilidades.

Mas os participantes souberam também construir momentos de reestruturação, como podemos desenvolver mais especificamente, reportando-nos à coordenação dos diretores de turma e ao dispositivo de avaliação. Como sublinha o subdiretor,

nós começámos com estruturas muito segmentadas e depois modificámos para estruturas maiores que depois segmentamos em estruturas mais pequenas... Ainda hoje o número de elementos de cada departamento é significativo... e nós trabalhamos com aquilo que chamamos assessorias, por disciplinas, por ciclos de escolaridade... (EB).

Desta maneira, o novo sistema organizacional soube reduzir a complexidade, tornando as estruturas mais previsíveis, embora dinâmicas, como ocorreu também ao nível da coordenação da direção de turma:

Nós criámos a coordenação da direção de turma, numa primeira fase tínhamos dois coordenadores dos diretores de turma, um do básico e outro do secundário, mas depois chegámos à conclusão que termos um só coordenador dos diretores de turma era muito mais vantajoso. E, hoje, ainda se mantém... apenas temos um coordenador. Portanto, nós consolidámos essa ideia...esse juízo, por força das práticas... e das vantagens. (...) Este coordenador dos diretores de turma faz a ligação com a direção da escola e, portanto, fá-lo a uma só voz, é muito importante nós falarmos a uma só voz (...), haver uma pessoa que consiga transmitir a opinião da direção para os diretores de turma, para os pais... (...). Chegámos à conclusão que isso era muito mais eficaz... Nós experimentámos e depois ajuizámos e, por força disso, consolidámos, ou mudámos... (EB).

Uma outra situação de reestruturação da inovação verificou-se ao nível da avaliação dos alunos do ensino secundário. Sobretudo no Conselho Geral surgiram vozes discordantes, pois, como consideravam, estava-se a ser demasiado “rigoroso” e os alunos do ensino secundário tinham melhores resultados nos exames que na avaliação interna.

Para o subdiretor, as

(...) recomendações do Conselho Geral não caíram em saco roto (...), o próprio diretor propôs recentemente uma alteração cirúrgica ao dispositivo de avaliação para levar em conta a possibilidade de conseguir manter o rigor e conseguir bonificar os alunos na classificação interna (EB).

Reforçando a sua ideia, o mesmo entrevistado sublinha:

Mas nós estudamos e divulgamos, todos os anos, esses resultados... e o diferencial entre a classificação interna e externa, para que não seja significativo. Mas, o próprio diretor faz questão nisso, não abdicamos do rigor na avaliação interna (EB).

Com efeito, ainda que o momento de mudança tenha decorrido de eventos introduzidos externamente, negando as estruturas como conjunto de possibilidades e perturbando, irritando, os diferentes sistemas organizacionais, o conjunto de *variações* criadas foi depois visto, mormente por dois dos anteriores diretores, como oportunidade de criação de inovação e melhoria, partindo das realidades existentes. Como sublinha o atual diretor, “(...) não nos limitámos a fazer um simples agrupamento... a deixar as escolas como estavam, mas fomos muito mais fundo, muito mais” (EA).

Neste processo, algumas das seleções feitas, como no caso do dispositivo de avaliação, tiveram mesmo respaldo na política educativa do Ministro da Educação. Como sublinha o subdiretor, “(...) o Ministro Crato caiu que nem uma luva, mas nós começámos antes dele chegar. Seguimos uma cultura que era própria do ensino secundário” (EB).

Nesta circunstância, as primeiras medidas tomadas no campo educativo pelo atual Governo³¹ são encaradas como indutoras de novas perturbações. Nas palavras do atual diretor,

“(...) estou muito preocupado, estou muito preocupado...com as mudanças que aí vêm. Ainda há dias estivemos numa reunião e.... os primeiros dias do Ministro deixaram-nos muito preocupados” (EA).

Contudo, mais uma vez, a escola procurou envolver-se em novas formas criadoras de mudança e contextualização interna e, tomando as novas irritações como possibilidades, já empreendia novas dinâmicas, ajustando as novidades à sua própria realidade. De novo, o agrupamento parece querer valorizar o “conhecimento em ação” sustentado em mecanismos de autorreferência. Nas palavras do subdiretor,

(...) introduziram os exames, nós organizámos as escolas para os exames... (...) começámos a organizar referentes... e de um momento para outro... (...) vemo-nos confrontados com uma mudança, isto traz-nos transtorno, ou melhor, um relativo transtorno, nós já assumimos que os saberes estruturantes continuam a ser estruturantes, a forma de

³¹ Reportamo-nos ao XXI Governo Constitucional, encabeçado pelo Primeiro-ministro António Costa e tendo como Ministro da Educação Tiago Brandão Rodrigues, que tomou posse em 26/11/2015.

avaliar continua a ser a forma de avaliar...(...). E, nós, não tivemos dúvidas sobre continuar a fazê-las [referindo-se às provas do 4º e do 6º anos de escolaridade]. Utilizamos os referentes nacionais (...). Para nós é importante, para sabermos se estamos a melhorar ou não estamos...(...) (EB).

Com efeito, os momentos de mudança parecem continuar a ser promovidos a partir de eventos externos. Contudo, o agrupamento parece insistir em não abdicar de contextualizar esses eventos, tomando as irritações como possibilidades de contextualização e de reorganizar, produzindo os seus próprios elementos inovadores, tendo por base mecanismos autopoieticos.

Não obstante, as dinâmicas internas parecem assentar, algumas vezes, em relações conflituantes, como fica bem presente nas palavras do ex-diretor do *Agrupamento 2*:

Mas o que eles fizeram [referindo-se à equipa do atual diretor] foi concentrar tudo na escola secundária. A secundária é que lucrou com isto. Faltam as relações humanas, os rituais, as lideranças partilhadas...Precisamos de ouvir os outros...e partilhar, fomentar outras lideranças (EC).

Esta perspetiva, como outras de participantes, antes ligados ao *Agrupamento 2*, são também indiciadoras de que outras melhorias poderão ainda ser introduzidas no sistema organizacional, recuperando possibilidades alternativas antes não tomadas como as mais relevantes pelo sistema organizacional (Luhmann, 2006) e que poderiam contribuir para mobilizar outras memórias, que continuam a estar presentes nas representações dos entrevistados, antes ligados ao *agrupamento 2*, como experiências inovadoras que não tiveram continuidade.

FONTES E BIBLIOGRAFIA

- Berghaus, M. (2011). *Luhmann leicht gemacht* (3.ª ed.), Köln: BölaU UTB.
- Besio, C., Schmidt R. J. (2012). *Innovation als spezifische Form sozialer Evolution: Ein systemtheoretischer Entwurf1*. Technical University Technology Studies Working Papers. TUTS-WP3 2012. https://www.ts.tuberlin.de/fileadmin/fg226/TUTS/TUTS_WP_3_2012l.pdf, consultado em 11-10-2016.
- Braun-Thürmann, H. (2005). *Innovation*, Bielefeld: Transcript Verlag.
- Corsi, G., Esposito, E., Baraldi, C. (1996). *Glosario sobre la teoría social de Niklas Luhmann*, Mexico: Universidad Iberoamericana.
- Dosi, G. (1983). *Technical change and industrial transformation. The theory and an application to the semiconductor industry*, Brighton: University of Sussex.
- Freeman, C. (1974). *The Economics of Industrial Innovation*, Harmondsworth: Penguin.

- Gather Thurler, M. (1998). Savoirs d'action, savoirs d'innovation, in Pelletier, P. (dir.): *Former des dirigeants de l'éducation. Apprentissage dans l'action*, Bruxelles: De Boeck, 101-131.
- John, R. (2015). *Towards the social meaning of innovation. Establishing a distinct object for sociology by funtional analysis*. Beiträge zur Sozialinnovation, nº 15, Berlin: ISInova, 1-20.
<http://www.isinova.org/images/literatur/BzS15.pdf>, consultado em 11-10-2016.
- Kühl, S. (2010). Die formale seite der Organization. Überlegungen zum Konzept der entschiednen Entscheidungsprämissen. Working Paper 2. http://www.uni-bielefeld.de/soz/forschung/orgsoz/Stefan_Kuehl/pdf/Formale-Seite-Workingpaper1-25052010-endgultig.pdf, consultado em 26-07-2015.
- Lopez Yáñez, J. (2010a). Editorial. *Profesorado, Revista de curriculum y formación del profesorado*, vol. 14, nº 1, 3-7.
- Lopez Yáñez, J. (2010b). Sostenibilidad de la innovación en los centros escolares: sus bases institucionales. *Profesorado, Revista de curriculum y formación del profesorado*, vol. 14, nº 1, 9-28.
- Luhmann, N. (2006). *La sociedade de la sociedade*, México: Herder: Universidad Iberoamericana.
- Luhmann, N. (2005). *Organización y decisión. Autopoiesis, acción y entendimiento. Comunicativo*, México: Anthropos Editorial.
- Luhmann, N. (2002). *Die Wirtschaft der Gesellschaft*, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (2000). *Organisation und entscheidung*, Opladen: WDV.
- Luhmann, N. (1998). *Complexidad y modernidad: de la unidad a la diferencia*, Madrid: Editorial Trotta.
- Luhmann, N. (1997). *Die gesellschaft der gesellschaft* (bd1 e bd 2), Frankfurt am Main: Surkamp.
- Luhmann, N. (1995). *Soziologische aufklärung 6. Die Soziologie und der Mensch*, Opladen: Westdt. Verl.
- Luhmann, N. (1991a). *Soziale Systeme Grundriß einer allgemeinen Theorie*, Frankfurt am Main: Surkamp.
- Luhmann, N. (1991b). *Sistemas sociales. Lineamientos para una teoria general*, México: Universidad Iberoamericana.
- Luhmann, N. (1981). *Soziologische aufklärung 3. Soziales, System, gesellschaft, organization*, Opladen: Westdt. Verl.
- Maturana, H. R., Varela, F. G. (1994). *De máquina e seres vivos. Autopoiesis: la organización de lo vivo*. (5.ª ed.), Santiago do Chile: Editorial Universitaria.
- Neves, R. F. (2005). *Acoplamento estrutural, fechamento operacional e processos sobrecomunicativos na teoria dos sistemas sociais de Niklas*

- Luhmann, Dissertação de Mestrado em Sociologia. São Paulo: FFLe CH da Universidade de São Paulo. <http://www.teses.usp.br/>, consultado em 27-07-2015.
- OCDE (2005). *Manual de Oslo. Proposta de diretrizes para coleta e interpretação de dados sobre inovação tecnológica*, Brasil: FINEP.
- Oliveira, I., Courel, C. (2014). Mudança e inovação em educação: o compromisso dos professores, *Interações*, 27, 97-117.
- Ramert, W. (2010). *Die innovationen der gesellschaft*. TUTS-WP 2. <https://www.ts.tu-berlin.de/fileadmin/fg226/TUTS/TUTS-WP2-2010.pdf>, consultado em 11-10-2016.
- Rivas Navarro, M. (2000). *Innovación educativa: teoría, procesos y estrategias*, Barcelona: Editorial Síntesis.
- Salgueiro, J. (2015). A agregação de escolas e agrupamentos e a possibilidade de inovação e melhoria. In *II Colóquio Internacional de Ciências Sociais e da Educação. Governo das Escolas: Atores, políticas e práticas*, 260-271, Universidade do Minho: Instituto de Educação / Departamento de ciências Sociais e da Educação. http://webs.ie.uminho.pt/iicicse/files/ATAS-IICICSE_CS2015.pdf, consultado em 30-01-2017.
- Schumpeter, J. A. (1997). *Teoria do desenvolvimento económico. Uma investigação sobre lucros, capital, crédito, juro e ciclo económico*, S. Paulo: Editora Nova Cultura.
- Varela, F. J. (1992). Autopoiesis and a Biology of intentionality. McMullin, B. and Murphy, N. (ed.), *Autopoiesis & Perception*, 1-14, Dublin: University.

OUTRAS FONTES – SÍTIOS DA INTERNET

- Borja-Santos, R. (2010). Fechos de escolas e mega-agrupamentos vão continuar. <http://www.publico.pt/destaque/jornal//fechos-de-escolas-e-megaagrupamentos-va-continuar-20417781>, consultado em 20-01-2017.
- Jornal de Negócios* (2016). Há ajustes "que têm de ser feitos" em mega-agrupamentos, diz ministro da Educação. http://www.jornaldenegocios.pt/economia/educacao/detalhe/ha_ajustes_que_tem_de_ser_feitos_em_mega_agrupamentos_diz_ministro_da_educacao, consultado em 20-01-2017.
- Jornal Público*. <https://www.publico.pt/2016/10/12/sociedade/noticia/estudos-revelam-que-os-megaagrupamentos-podem-afectar-a-aprendizagem-1747141>, consultado em 20-01-2017.
- LUSA (2012). Docentes manifestam-se contra mega-agrupamentos escolar. <https://www.publico.pt/2012/06/05/educacao/noticia/docentes->

- manifestamse-contra-megaagrupamentos-escolares-1549098 /
<https://www.publico.pt/2012/06/05/educacao/noticia/fne-pede-explicacoes-sobre-constituicao-de-megaagrupamentos-1548983>,
consultado em 20-01-2017.
- LUSA (2012). FNE pede explicações sobre constituição de mega-agrupamentos.
<https://www.publico.pt/2012/06/05/educacao/noticia/fne-pede-explicacoes-sobre-constituicao-de-megaagrupamentos-1548983>,
consultado em 20-01-2017.
- RTP1 (2012). Programa Prós e Contras.
<http://www.rtp.pt/play/p40/e83837/pros-e-contras>, consultado em 16-08-2014.
- Viana, C. (2013). Constituição de mega-agrupamentos chega ao fim com mais 18 novas unidades.
<https://www.publico.pt/2013/04/01/sociedade/noticia/constituicao-de-megaagrupamentos-chega-ao-fim-com-mais-18-novas-unidades-1589811>, consultado em 20-01-2017.
- Wong, B. (2016). Estudos revelam que os mega-agrupamentos podem afetar a aprendizagem.
<https://www.publico.pt/2016/10/12/sociedade/noticia/estudos-revelam-que-os-megaagrupamentos-podem-afectar-a-aprendizagem-1747141>,
consultado em 20-01-2017.

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

- Lei n.º 46/86, 14 de outubro
Lei n.º 25/73, 25 de julho
Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho
Decreto-Lei n.º 75/2018, de 22 de abril
Decreto-Lei n.º 115-A/1998, 4 de maio
Conselho de Ministros n.º 44/ 2010, de 14 de junho
Decreto regulamentar n.º 12/ 2000, 29 de agosto
Despacho n.º 12995/2010, de 11 de agosto
Despacho n.º 13313/ 2003, de 8 de julho
Despacho n.º 27/97, de 2 de junho