

# Em busca de uma identidade perdida: o estudo qualitativo das culturas de escola

Rui Gomes\*

*Resumo:* Este artigo interroga as escolas a partir das metáforas, dos valores e das imagens que sustentam a sua percepção como objectos de conhecimento social. Utilizando alguns dos conceitos e operadores que têm permitido a renovação da sociologia das organizações, salienta as suas potencialidades na compreensão das duas questões centrais de um estudo realizado num estabelecimento do ensino secundário: a heterogeneidade cultural que o habita e as relações profissionais que o atravessam.

## Características do estudo

No âmbito de um projecto mais vasto de diagnóstico organizacional de dois estabelecimentos do ensino secundário, procedemos à identificação das culturas organizacionais e das identidades profissionais partilhadas pelos professores. Recorrendo aos conceitos articuladores de cultura e identidade e simultaneamente a conceitos de médio alcance, descrevemos numa primeira fase e interpretamos na segunda. Fases que não representam aqui qualquer estatuto de precedência epistemológica, mas antes um procedimento metodológico que observa e activa de diferentes formas e ângulos os campos de significação das dimensões analíticas para, mais tarde, os reconstruir como uma configuração global.

## Fases e dispositivos de colheita de dados

Os dois casos em estudo compreenderam diversas fases, de entre as quais devemos distinguir os trabalhos exploratórios iniciais, de contacto extensivo, marcados por um olhar do tipo «travelling» e por alguma errância, e outros estudos mais focados, de tipo intensivo, marcados por um olhar ora de grande plano ora de plano de pormenor. Praticando durante seis meses uma metodologia de investigação não participante mas com uma forte componente etnográfica, utilizaram-se técnicas de recolha de dados que incluíram a análise documental de arquivos e actas dos órgãos de gestão da escola, as conversas informais sem gravação, a observação distanciada de reuniões de professores e de reuniões com

---

\* Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

actores externos à escola, a observação directa não sistemática da vida quotidiana da escola, as entrevistas gravadas e os questionários (Cf. Gomes, 1993).

Na segunda fase da pesquisa e ao mesmo tempo que se fazia o tratamento do material recolhido através da análise documental, visto que em termos cronológicos esta fase se imbricou com a antecedente, foram constituídos os guiões das entrevistas semi-estruturadas. Optámos por este tipo de entrevista porque, por um lado, tínhamos constituído um corpus suficiente de informação que nos permitia construir um conjunto de questões contextualizadas e relevantes para a problemática do estudo e, por outro lado, pretendíamos tratar certos temas com todos os entrevistados. A entrevista semi-estruturada, orientada que está por uma listagem inicial de questões, mas permitindo, simultaneamente, a flexibilização da sua sequência e do léxico utilizado, garantiu-nos a articulação da problemática e da informação inicial com a mundividência de cada entrevistado e as novas ideias e informações entretendo surgidas.

Foram realizadas entrevistas individuais e em grupo com finalidades semelhantes mas com especificações e procedimentos diferenciados em função do contexto social e escolar em que se realizaram. A comunalidade de finalidades pode ser explicitada a partir de duas orientações principais:

(a) aprofundar a identificação dos conteúdos das culturas organizacionais e das identidades profissionais tendo em consideração a análise documental e os dados da pesquisa etnográfica entretanto recenseados;

(b) descobrir novas pistas de análise acerca das seis dimensões estruturadoras da cultura organizacional que contribuíssem eventualmente para a sua reformulação ou completamento.

Foram realizadas 6 entrevistas individuais e uma em grupo em cada escola, num total de 12 entrevistas individuais e 2 entrevistas em grupo. As entrevistas em grupo foram realizadas com o Grupo do Projecto de escola de cada escola. Os entrevistados individuais foram seleccionados a partir do «snowball approach» (Selling et al., 1976; Bernard, 1989), servindo como consigna de estímulo para a indicação do entrevistado seguinte pelo entrevistado que o precedeu o seu «papel chave» na escola e a «concordância» ou «discordância» com as opiniões expressas pelo próprio. Constituindo o «snowball approach» uma forma não probabilística de constituir uma amostra, não se podendo estimar por isso a probabilidade de escolha de cada indivíduo da população, introduzimos outros quatro critérios concordantes com a nossa problemática, a saber: (a) critério disciplinar; (b) critério profissional; (c) critério hierárquico; (d) critério de tempo de serviço no estabelecimento de ensino.

## **As entrevistas: no limbo da escola**

### **Cultura organizacional ou subculturas organizacionais?**

A apresentação da síntese segue os grandes blocos organizadores das entrevistas: (1) percepção da escola; (2) explicação da dinâmica organizacional; (3)

avaliação dos valores organizacionais; (4) identidade da organização; (5) orientação do comportamento organizacional e (6) identidade profissional. Neste artigo apresenta-se apenas a análise da dimensão percepção (vd. Gomes, 1993).

## Percepção da escola

### As metáforas

Como é referido por Morgan (1986), as organizações têm geralmente metáforas a sustentar a sua percepção como objectos do conhecimento social geral ou situado. Este campo metafórico pode ser activado directa ou indirectamente junto dos sujeitos desse conhecimento social. A nossa opção consistiu em activar indirectamente o campo metafórico, situando-o e procurando estabelecer relações de semelhança imaginativas entre as imagens da escola e outros campos de significado. O recurso à metáfora como processo de desenvolvimento da argumentação e de extensão do pensamento revelará muitas vezes metáforas inertes e «naturais», integrando na linguagem normal do quotidiano aquilo que no início foi uma tentativa de ampliar o campo de sentidos. Com o uso muito frequente, a erosão do pensamento metafórico perde o seu papel heurístico para ganhar em literalidade. Desta forma, a activação indirecta do campo metafórico pareceu mais adequada pois permitiu mobilizar e distinguir as metáforas activas das metáforas literais, as metáforas usadas para consumo público das metáforas usadas no discurso privado.

A percepção da escola que emerge da análise das entrevistas semi-estruturadas gravadas e das conversas informais não gravadas pode ser estruturada em torno de quatro metáforas centrais: (a) a metáfora mecânica; (b) a metáfora comunitária; (c) a metáfora do mercado e (d) a metáfora das relações públicas.

#### *A metáfora mecânica*

A metáfora mecânica confere uma especificidade ao estabelecimento de ensino e é utilizada de forma diversa pelos professores entrevistados. Trata-se de uma metáfora que imagina a escola como uma máquina e ora vem associada a atributos positivos da escola ora serve para marcar o que é negativo.

No primeiro caso, a metáfora serve para explicitar as características de estabilidade, permanência, organização e controle do trabalho da escola. Tendo por referência principal os órgãos de gestão da escola, a sua utilização aparece associada a princípios cívicos universais representados por outras instâncias que contêm e ultrapassam os órgãos da escola. Seguindo o princípio das «caixas chinesas», os seres colectivos que vivificam a metáfora são equivalentes na medida em que se encaixam sucessivamente em espaços maiores também eles colectivos porque representam uma vontade geral supraordenada.

*«Portanto, olhe eu acho que, pronto, a nossa relação, quer com os colegas quer com os outros órgãos são razoáveis[...] Inicialmente houve uns problemas essencialmente*

*no que diz respeito ao cumprimento de certas regras de funcionamento que fizessem a máquina funcionar... Nós vínhamos de novo, nunca tínhamos estado no CD e, na primeira reunião geral de professores que houve, eu referi, de facto, que iríamos cumprir a lei, e tal e tal. Tentámos mudar a justificação das faltas, ter uma certa exigência. Houve, de facto, quem não aceitasse bem mas, pronto, depois as coisas foram passando normalmente. É preciso haver uma regra para todos» (Professora B1).*

*«Para além de algumas inovações que vamos introduzindo é imprescindível manter alguma estabilidade. A existência de currículos nacionais é um bom exemplo da necessidade de não abandonar a máquina escolar à ambição do particularismo. É que, na prática, como «Para além de algumas inovações que vamos introduzindo é imprescindível manter alguma estabilidade. A existência de currículos nacionais é um bom exemplo da necessidade de não abandonar a máquina escolar à ambição do particularismo. É que, na prática, como as escolas não têm ou não querem ter, ou acham que até nem é pertinente ter meios para propor currículos alternativos, na prática o que ia acontecer é que havia um currículo geral que cada escola interpretava como entendia, para fazer à sua maneira. Isso punha em causa a necessária igualdade». (Professora B7; entrevista do Grupo de Projecto)*

No segundo caso, a metáfora é utilizada como amplificador de alguns atributos negativos da escola. A máquina burocrática aparece a limitar e entravar a flexibilidade e adaptabilidade da escola.

*«Eu acho que a organização da escola centra-se mais em burocracias, se assim se pode dizer, não é? A máquina fica pesada não é de organizar em termos pedagógicos, porque se vê que os professores podem organizar e organizaram coisas diferentes, não é? [...] Eu acho que os professores aí conseguiram mobilizar outros professores e parte do meio que achou que aquilo era uma coisa esquisita. Mas houve falta de informação e de flexibilidade por culpa da tal burocracia». (Professora B3)*

Não se pode compreender a metáfora mecânica sem reconhecer que a linguagem metafórica, ao contrário da linguagem técnica, aproxima a teoria dos factos. E, ao fazê-lo, não descreve nem questiona, antes declara e convence. As proposições são substituídas por imagens, as descrições por analogias. É o que acontece quando se trata de apresentar as pessoas colectivas e os seus representantes dentro da escola. A metáfora mecânica coloca-nos no interior de um mundo cívico em que se acede a um estado de grandeza sacrificando os interesses particulares e imediatos, pondo os interesses colectivos à frente dos interesses individuais. Todavia, a renúncia ao particularismo deve ter um retorno. Os direitos e obrigações devem ser criados a partir de um acto no qual se exprima a vontade de todos. Os futuros representantes devem ter o poder de transformar os interesses de cada um no interesse colectivo. Para que este poder possa ser legitimado deve exercer-se a partir das formas legais. Assim, o CD não deve ser

nomeado mas eleito, não deve ser uma justaposição de indivíduos mas uma equipa que adere a um projecto.

*«Foi um desafio lançado. O Conselho Directivo anterior estava a cessar funções, tinham cá estado uma série de anos e perguntaram-me se eu não gostaria de ficar: 'é como um desafio, vê, pensa. De facto, alguns mecanismos da escola começavam a não funcionar. Eu tive muito receio, pensei muito sinceramente em não vir. Na altura até era o ano em que eu ia casar, um ano cheio de modificações e eu estive muito hesitante entre aceitar ou não. E, então, eu só aceitaria no caso de ser com uma equipa que eu conhecia. Até aqui, geralmente, as eleições para o Conselho Directivo eram por nomeação.[...] De forma que tentei contactar alguns colegas e, pronto, conseguimos formar uma lista. Depois foi preciso organizar as eleições e tentámos que se apresentassem mais listas. Formámos a lista, sujeitámo-nos às eleições e viemos. No início foi muito difícil...» (Professora B1)*

Mas este suplemento de legitimidade que permite a uns poucos falar em nome do bem comum tem um contraponto no ambiente de desumanidade e controle que provoca, na recusa dos interesses e objectivos particulares dos grupos que reclama e na rigidez de acção que propõe.

*«Num primeiro momento, o cumprimento das normas e dos regulamentos teve um papel importante. Nós procuramos que isso seja cumprido da mesma forma. Talvez devido à nossa inexperiência as coisas tenham sido colocadas e ditas de uma forma que poderia ter chocado alguém. Depois as coisas foram passando, foram vendo que nós éramos humanos e, pronto, ficou tudo bem. Nós também começámos a dar atenção a outras coisas, claro... Os projectos começaram a aparecer e mesmo aqueles que não tinham o nosso completo acordo tiveram a nossa colaboração nas actividades e em tudo. Agora, nós procuramos, de facto, exercer um certo controle sobre as coisas porque, numa escola com cento e oitenta professores e dois mil e seiscentos alunos quase, isso é muito importante. Mesmo assim existem muitas coisas que nos escapam e nós só podemos proceder posteriormente para que as coisas não emperrem...» (Professora B1)*

#### - metáfora comunitária

A metáfora comunitária amplia o sentido do que na escola é da ordem dos espaços pessoais, do saber que é em primeiro lugar saber-ser afectivo, baseado numa relação de favor que valoriza os critérios relacionados com o carácter e a situação pessoal de alunos e professores. É a metáfora dominante, forma de enunciar que serve para actualizar a pacificação da escola. O seu espaço referencial é a comunidade local e o espaço estrutural a família. Como todas as metáforas a sua pregnância depende da ambiguidade que permite. Com efeito, há diversos tipos de família e de comunidades. A metáfora traduz-se tanto na ênfase da comunhão de opiniões e da mobilização dos diferentes membros da comunidade como na crítica quando estas características estão ausentes.

O sistema de significados que vem associado à metáfora inclui analogias acessórias importantes como é o caso das noções dicotómicas abertura-fecho. A escola só pode sobreviver enquanto comunidade se se abrir às influências exteriores. Neste caso estamos diante de um espaço estrutural distante das famílias do tipo «ninho» (Kellerhals & Montandon, 1991), mas associado ao universo rural de onde os alunos são originários.

*«Há uma componente fortemente rural, parcialmente rural, aqui em relação aos nossos alunos. Parcialmente quer dizer que são as pessoas que têm os terrenos, mas trabalham aqui em [...]. Em termos socioculturais, se quiser, há uma desvalorização muito grande dos saberes de algumas dessas pessoas. Às vezes é até uma auto-desvalorização, não é? Estou-me a lembrar que é vulgar os alunos acharem que não... esse tipo de alunos que têm um vocabulário às vezes mais reduzido, que não contactou com certos meios, achar que tem muito pouco para dizer e então os pais ainda têm menos, não é? Muitas vezes isto passa também — não quer dizer que seja sempre — mas passa em algumas circunstâncias pela revalorização desse património, desse manancial de saber. Eu estou-me a lembrar de uma coisa que se fez há uns anos, duas aliás, uma que era “A Vida no Tempo dos Nossos Avós” — lembras-te? tu participaste — e a outra sobre a Agricultura, em que eram turmas maioritariamente constituídas, de facto, por alunos de fora da cidade e, lá está, pronto, não se fez depender a actividade disso. Mas há aqui, há um espírito por trás e esse espírito é de que, até para os próprios alunos, para eles perceberem que os seus pais, os seus avós, a sua comunidade, não os envergonham necessariamente e que são pessoas que também têm coisas a dizer e também podem prestar o seu contributo à escola».* (Professora B8; entrevista do Grupo de Projecto)

Neste mundo doméstico convocado pela metáfora comunitária a natureza é inventariada a partir da recolha de narrativas, de histórias extraordinárias ou episódios ordinários. O trabalho é evocado através de colecções de objectos dignos de serem conservados porque se inscrevem numa hierarquia comunitária que deve ser respeitada.

*«Nesse caso foi através da cedência de instrumentos agrícolas, num dos casos, da descrição para os alunos, da descrição dos principais trabalhos agrícolas tal como eles eram feitos no passado e as alterações entretanto introduzidas, de lendas, de histórias e de outras coisas desse género. Também no tempo dos nossos avós se procedeu de modo semelhante. Também numas monografias, que houve um ano em que realmente se fizeram, em relação às terras onde eles moravam e depois fez-se um colóquio na escola com presidentes das Juntas de freguesia, párocos, etc. Portanto, há aqui, se quiser, uma ideia, a ideia de que há uma **comunidade**, um manancial de conhecimentos, de experiências que é preciso valorizar, não é?»* (Professora B9; entrevista do Grupo de Projecto).

Não obstante, o princípio visado pelo compromisso de abertura torna-se precário quando não pode ser relacionado a qualquer forma de bem comum

constitutiva de uma verdadeira comunidade dentro das paredes da escola. Neste entendimento, a comunidade é, antes de tudo, fechamento. Deve cuidar-se a fortiori da coesão social e do bem-estar da comunidade escolar para que a comunhão com o meio seja possível. A ligação com o meio é garantida pelos alunos. Um dos professores entrevistados, ao comentar a importância relativa dos valores individualistas e de cooperação, acentua a noção de fechamento para poder evidenciar o sentido comunitário.

*«Eu acho que há pouca cooperação entre os professores. dentro até do próprio grupo disciplinar. Pensemos, por exemplo, que há vários professores que leccionam a mesma matéria, a mesma cadeira, os mesmos anos, não há uma ligação entre esses professores para saber a melhor forma de lidar com o aluno ou de expor aquela matéria. Cada um faz como acha melhor e esconde um bocadinho o que está a fazer do outro. Eu acho que isso é uma coisa que marcou um bocado a minha vida. Eu não estava habituada a esse tipo de trabalho. Estava habituada a outro tipo de trabalho. De maneira que para mim, eu fiquei um bocado surpresa. Como é que se pode falar em **abertura** ao meio se a própria escola tem dificuldades em comportar-se como uma **comunidade**. É preciso que os professores se sintam bem, que os alunos se sintam bem, como numa comunidade. Só depois podemos falar em verdadeira abertura».* (Professora B3).

Ao contrário de outras metáforas, a procura do que é justo é epitomizada pelas relações pessoais. O exercício da acção de cada um é submetido a constrangimentos de lugar e de tempo, porque, para que cada um manifeste a sua importância deve apresentar-se em pessoa, em presença dos outros. O território comunitário é o espaço do conhecimento mútuo, onde a economia de tempo do anonimato é confrontada pelo dispêndio oneroso das interacções. São elas que concorrerão para o estabelecimento das relações hierárquicas e o reconhecimento do seu poder nos encontros quotidianos. Daí as referências à geração de professores que foram alunos da escola, à antiguidade, à tradição e à hierarquia informal.

*«A grande força desta escola está na capacidade de renovação e de integração dos mais novos pelos **mais antigos**».* (Professor B10; Grupo de Projecto)

*«Há uma **geração** de professores que são **da casa**. Foram alunos, são professores e foram professores de alguns colegas [...] Isto é muito importante para o ambiente que se vive na escola».*(Professora B4)

*«Pode-se falar de uma **hierarquia informal** baseada na importância que certos professores mais antigos na escola têm na estabilidade e continuidade da sua acção».*(Professora B5)

No entanto, a grandeza doméstica nem sempre se sobrepõe à lógica cívica. Os problemas particulares e a lógica do favor são denunciados sempre que o

interesse colectivo da escola está em causa. O episódio que a seguir se relata serve apenas de ilustração de uma prática que pôde ser verificada em outras ocasiões.

*«Um professor antigo da escola entra na sala do Conselho Directivo e solicita a dispensa de serviço não lectivo a partir do fim de Junho. Justifica o seu pedido com problemas particulares não especificados. O presidente do CD recusa o pedido mas propõe ao professor que faça uma exposição para análise posterior. Em sequência faz o seguinte comentário: 'Os pedidos de dispensa são às dezenas e nós não podemos atender aos problemas particulares de todos. Temos que ter critérios ou dizer que não a todos'. O professor fica indisposto com a resposta e, saindo da sala comenta: 'pensava que isto era resolvido pela vossa boa vontade e não por critérios gerais'».* (Notas de campo; 12/5/92).

Ao contrário do mundo cívico, na metáfora comunitária o que é distinto e apreciado insere-se em valores de tradição e na consideração mútua. Como argumentam Boltansky & Thévenot (1991: 208):

*«Dans le monde domestique, les êtres à l'état de grand accomplissent la supériorité dans ses trois composants: insérés dans une hiérarchie, ils sont grands par la relation qui les lie à des plus grands dont ils sont appréciés, par lequels ils sont considérés et qui les ont attachés à leur personne».*

### *A metáfora mercantil*

A metáfora mercantil tem uma existência muito recente e é por isso translúcida. É com um certo pudor que os interlocutores a usam. No entanto, a sua existência precária não se deve à fraca visibilidade das relações económicas dentro da escola. O mundo mercantil enquadrado pela metáfora do mercado não se confunde com a esfera das relações económicas.

A denegação da escola como um espaço mercantil é a forma escolhida para fazer falar a metáfora. Ela fala em primeiro lugar a partir do novo princípio de coordenação que emerge da política de autonomia. Sendo este princípio marcado pela concorrência, a lei do mercado move as escolas no sentido de possuírem os mesmos recursos escassos. A metáfora surge da necessidade de atenuar ou omitir a competição entre organizações postas em rivalidade pela redução aparente da intervenção do Estado nas escolas. A escola é tida como uma empresa que avalia os recursos por um preço. As escolas com melhores recursos dão melhores condições e estas são a expressão pública do seu sucesso actual e futuro.

*«Agora também penso que, desde que foi dada autonomia às escolas, as escolas no fundo subsistem com o pouco que o Ministério lhes dá, mas com o muito daquilo que tentam arranjar por si. Não sei — já tive ocasião de dizer isto ao Presidente do Conselho Directivo da outra escola — se calhar isso veio, entre as escola no geral,*



*fazer com que às vezes: 'tenho de arranjar dinheiro, tenho de tentar arranjar publicidade, que é uma forma de eu poder subsistir, de eu poder ter mais dinheiro e, se eu tenho mais dinheiro, posso oferecer aos alunos melhores condições e melhor material. Passa a ser uma empresa, quase uma empresa. Não é? Todos nós não queremos conotar a escola com uma empresa, mas a nível monetário queremos autonomia e, como queremos autonomia, o Ministério diz: 'arranjem dinheiro como entenderem, arranjem dinheiro'. Dá-nos liberdade. E nós arranjamos. Mas depois os alunos têm mais hipóteses de sucesso nas escolas que o arranjam. Como se resolve isto?» (Professora B1)*

Ao contrário do mundo industrial, a qualidade dos objectos anunciados pela metáfora do mercado não vale a partir da sua eficácia. É a capacidade de os mobilizar, captar ou adquirir que garante as condições da sua eficácia. Dá-se um deslocamento do produto para o mercado. Afastando-se da estandardização do produto industrial, a concorrência possibilita resultados distintos devido à desigualdade potencial criada pelos mecanismos de concorrência. Donde, a necessidade de atenuar esta aberração sem a elisão do passado, mas com grandes hesitações e pausas:

*«Eu penso que... talvez. Eu penso que talvez, embora, pronto, também digo, entre os Conselhos Directivos... Não há, pronto, não há aquela... não há luta, por amor de Deus, não há e nós, sempre que temos dívidas, ligamos uns aos outros e, pronto, não é por aí. Se me falta alguma coisa eu peço e eles enviam logo na hora. Portanto não tenho problema nenhum. Penso que isto talvez tenha a ver também um bocado com o passado: era o Liceu e a Técnica. Eu penso que é normal, sempre que há duas escolas secundárias nalgum local, há uma certa disputa saudável, mesmo entre os alunos: 'olha nós somos da Técnica, os outros são da [...]'. Quando há um concurso, os dois disputam por um prémio qualquer. Há sempre esse tipo de coisas». (Professora B1)*

O mundo das relações percebido e falado através desta metáfora é organizado de forma diversa do mundo da metáfora comunitária. Nesta as relações apresentam-se hierarquizadas, naquela propagam-se em rede. As acções que envolvem o mundo mercantil não se compadecem com os ritmos domésticos, são compostas a partir de interacções em situação de negócio. O serviço posto à disposição pela escola contribui para consolidar os laços com os pais, as empresas e a autarquia, cativando-os, interessando-os. Mas, para isso, a qualidade da oferta é incontornável. Esta deve estar bem posicionada, deve motivar e mobilizar. Não é do pólo da procura que se espera a iniciativa. Como nas teorias contingenciais, a organização deve adaptar-se ao mercado mas quem cria o mercado são as organizações.

*«O que nós pedimos não é aquilo que a gente necessita, é aquilo que mais ou menos a nossa prática nos disse que as instituições são capazes de dar. Procedemos da mesma maneira em relação ao meio. Nós não fazemos uma declaração pública a dizer: 'Câmara, instituições, apoiem-nos porque isto é um serviço e os vossos filhos*

*estão aqui, e é bom para a escola e é bom para o meio'. Se há um senhor que é da [...], e a [...] fabrica pão, nós não vamos pedir dinheiro para computadores ao senhor da [...]. No dia em que for preciso pão, quando for preciso pão, a gente pede pão ao senhor da [...] e deixamos o senhor dos computadores quietinho para no dia em que a gente precisar de dar um bom prémio aí num concurso. A gente nesse dia pede um computador. Não é isto que é desejável, mas é isto que as pessoas estão preparadas para aceitar. As Câmaras dizem: 'Não têm projectos'. Não nos cabe a nós, enquanto professores — enquanto cidadãos sim, nas eleições lá diremos — mas enquanto professores não nos cabe a nós fazer esse julgamento. Temos projectos concretos. Onde é que aqui pode entrar, por exemplo, uma Autarquia? Onde é que pode entrar uma Junta de Freguesia? Tínhamos um projecto feito. Fomos lá e dissemos: 'Este projecto implica algumas garantias por parte da Câmara. Podemos avançar com ele? Estruturas, palcos, microfones, podemos avançar?'. 'Sim senhor, podem.' Nada de apoios genéricos, porque a gente sabe que as pessoas não estão preparadas para dar. Vamos às entidades para apoios concretos. Temos uma oferta e solicitamos apoio. É isso». (Professora B7; entrevista do Grupo de Projecto)*

Estar num «negócio» que se desenvolve num espaço com recursos escassos exige da escola um face a face constante com os concorrentes. Neste caso, a outra escola secundária aparece como referência permanente na avaliação de necessidades comparativas. A identidade da escola não se faz apenas em relação a um valor próprio conhecido mas, sobretudo, por comparação social.

*«A imagem que transborda da dinâmica da escola, talvez aí. Eu lembro-me disto, num encontro em que estavam presidentes de Conselhos Directivos de várias escolas aqui da área, em que um dos presidentes, era o [...], dizia para a [...]: 'Ó [...], trinta e três lugares para alunos daqui de Mafra na [tua escola]', 'Trinta e três? Então, e para a outra?', 'Ah! para a outra? Ninguém se prontificou a ir'. Depois continuamos a conversa: 'Porquê a [Techne] e porque não as outras?' E eles diziam que era a imagem que a escola teria, com todas as actividades que desenvolve, com todos os projectos que tem, com o comunicar com a comunidade, com o abrir as portas e mostrar tudo o que lá é desenvolvido. Criam-se imagens que não têm nada a ver com o ser mais do ramo 'saber' ou mais do ramo do 'saber fazer'». (Professora B7; entrevista do Grupo de Projecto)*

Este efeito comparativo facilita a identificação comum de bens a adquirir e a produção da grandeza **preço**. Neste caso, o carácter genérico do preço é assegurado por uma retribuição simbólica que instala uma zona de disputa entre as duas escolas secundárias. A propósito de uma acção pública desta escola secundária, que mereceu o apoio financeiro, logístico e publicitário da Câmara, a outra escola viu-se na necessidade de reagir publicamente:

*«Perante a Câmara Municipal à qual incumbe a representação de todos — mas, de todos — os municípios desejam manifestar a sua surpresa por esta semana MUNICI-*

*PAL ter excluído associações culturais e desportivas da Cidade e do Conselho bem como escolas de território municipal, que fazem da Juventude o seu objecto de trabalho diário». (Comunicado público da Associação de Estudantes, Conselho Pedagógico e Conselho Directivo; 92/05/07)*

Colocando-se numa posição cívica de defesa do interesse colectivo, esta escola define o serviço público sobre a denúncia de um serviço assente no mercado. Os compromissos supostos pelas actividades enquadradas por serviços públicos são submetidos a uma tensão entre a referência à condição de **cidadãos municipais** que têm direito à igualdade de tratamento e a referência à **livre iniciativa** que implica a selecção de parceiros.

*«Perante os serviços públicos e instituições de utilidade pública que revelaram, mais uma vez, nesta Semana a sua capacidade de realização, desejamos declarar que, embora reconhecendo integralmente o seu legítimo direito à liberdade de iniciativa e à escolha dos parceiros das suas actividades, estranhamos o seu alinhamento nesta Semana da Juventude, que reclamando para si um carácter MUNICIPAL, foi tão discriminatória de tantos serviços públicos e associações do Município de [...] não podemos calar, desta vez, em nome dos valores educativos, a defesa da igualdade de tratamento e de oportunidades da Juventude Municipal, de que somos parte integrante e activa». (Comunicado público da Associação de Estudantes, Conselho Pedagógico e Conselho Directivo da Escola Secundária «Lykeon»; 92/05/07)*

Este comunicado mereceu os seguintes comentários de um membro da equipa de Projecto da Escola «Techne»:

*«É um problema de projectos concretos e não de igualdade de tratamento por parte da Câmara. Quem tem projectos é apoiado, quem não tem não é. É preciso saber aproveitar as ocasiões. Foi o que fizemos e que a outra escola já fez no passado»(Notas de campo; 28/05/92)*

O desenvolvimento do espírito mercantil inscreve-se num espaço livre, sem limites nem história. A principal tarefa consiste em lançar desafios e destacar-se do pelotão para ser visto. Nesta disputa pela visibilidade emerge uma nova metáfora que identificaremos a partir do universo das relações públicas ou da imagem pública, aquilo a que Boltansky & Thévenot (1991) chamam o mundo do renome ou da opinião.

#### *A metáfora das relações públicas*

A metáfora das relações públicas é uma novidade permitida pelo discurso da autonomia das escolas. É a forma de a linguagem quotidiana pontuar a visibilidade dos estabelecimentos de ensino. A partir de uma semelhança de relação com outros contextos da actividade social os fenómenos educativos são captados

como fenómenos que se passam num espaço público e não num espaço privado. Ao contrário da metáfora mecânica que faz depender a ordem justa da escola de um colectivo supraordenado que a integra e ultrapassa a partir de objectivos e de normas exteriores, na metáfora das relações públicas o que conta é a **opinião** dos outros. A importância relativa de cada um e do conjunto está dependente da opinião pública.

*«A participação dos pais e da comunidade pode servir, tem servido sobretudo como referencial e como avaliação, como elemento de avaliação e de juízo. Portanto, se quiser, não se tem feito depender as acções de intervenção dos encarregados de educação. Tem-se tentado envolver os encarregados de educação nos projectos, aceitar sugestões e servirmo-nos, digamos assim, desses elementos, desse manancial de **opinião**, como uma referência, quer para o trabalho que está a decorrer quer para trabalhos futuros».* (Professora B8; entrevista do Grupo de Projecto).

A realidade da escola deixa de ser formada por um aglomerado de normas, de actividades e de pessoas identificadas pela sua pertença a um sistema vertical. Na metáfora do renome não se olha «para cima», olha-se «para a frente» e «para o lado». O renome e a imagem são também realidade.

*«A escola tem que passar a ser vista do exterior. Como é que a escola pode promover o sucesso educativo e não apenas o sucesso escolar se não fazemos passar uma imagem forte da escola. Temos que catalizar a opinião das pessoas»* (Notas de campo; 7/05/92)

A grandeza da opinião não repousa sobre mecanismos burocráticos ou sobre uma autoridade doméstica reconhecida. A celebridade faz a grandeza mas é preciso trabalhar com novos instrumentos para que tenha o impacto suficiente. Para tanto deve recorrer aos especialistas de opinião, aos órgãos de informação, aos porta-vozes e aos dispositivos de relações públicas. Durante a semana de actividades da escola alguns professores com essas novas funções têm uma consciência plena, mas perplexa, da nova situação.

*«Hoje não posso estar consigo porque tenho uma entrevista numa rádio local sobre a actividade da escola na semana da Juventude. Os professores agora têm que ser autênticos **relações públicas**».*(Notas de campo, 29/04/92)

Dentre os utensílios que servem para objectivar a metáfora da opinião aparece toda a parafernália da comunicação: brochuras, cartazes, convites, comunicados de imprensa, entrevistas à rádio, programas de rádio, artigos para a imprensa local. Nesta actividade dá-se uma autêntica especialização. Alguns professores representam a imagem pública da escola e isso não é confundido com qualquer «folclore» temporário. Os porta-vozes servem de emissor e os receptores não são os alunos, os pais, as empresas ou as autarquias mas o

público. Ser reconhecido e criar mecanismos de identificação fortes são objetivos claramente assumidos.

*«A escola tem hoje grandes concorrentes. Isso tem criado problemas de identidade dos alunos e dos pais com as escolas. Temos que arranjar formas de reconquistar a sua adesão».* (Professor B2)

Todavia, nem tudo o que pretende mexer com a adesão e o interesse dos públicos é legítimo. A banalização e o embuste são os piores inimigos do bom renome. A metáfora reaparece para denunciar o «folclore» que esconde práticas tradicionais.

*«E sobretudo não concordamos com folclores que não tenham a ver com a prática pedagógica. A tal imagem não se faz com uma prática pedagógica normalíssima, como há vinte anos, a escola tradicional e depois uma semana cultural em que vale tudo. Eu estou a dizer que vale tudo porque é mesmo verdade. Ainda outro dia fui convidada para ir fazer uma acção a outra escola. Era a semana cultural e eu ia morrendo porque as crianças tinham — resolveram dar liberdade para isso — as crianças tinham colunas daquelas com as dos 'Dire Straits' e aquilo era um barulho na escola, uma coisa ensurdecedora. A nossa ideia não é a de criar um carnaval anual onde cabe tudo. Aquilo que nos interessa é renovar as práticas pedagógicas. Não nos interessa nada que dentro da sala de aula continue tudo na mesma e que depois uma vez por ano se abra a escola para conquistar **adesões**».* (Professora B9; entrevista do Grupo de Projecto)

Ao estabelecer uma relação consistente de influência com os públicos externos, a metáfora não exclui nem esquece os públicos internos. Para que a mensagem dos grupos activos e inovadores passe não deve manter-se secreta ou esotérica. Se o fizerem correm o perigo de ser votados ao ostracismo, o pior inimigo do mundo da opinião. A opinião forma-se com sensibilização, circulação de informação, difusão e transparência.

*«Se este grupo de pessoas trabalhasse apenas com os professores mais empenhados não conseguiríamos fazer nada. Se um pedido de informação ou de participação é demasiado complicado ou implica muito tempo sabemos que é difícil sensibilizar os colegas. Mas se fizermos **correr a informação** e cada um disser aquilo que pode ou quer participar então teremos cada vez mais pessoas envolvidas».* (Notas de campo, 2/06/92).

## O Clima

A dimensão de percepção da organização que vimos analisando refere-se ao conjunto de esquemas que configuram a percepção do ambiente organizacional. Tratando-se de descrições globais das práticas da organização escolar, de um mapa cognitivo que orienta os membros da organização e ajuda à organização

significante dos acontecimentos, o seu conteúdo é recoberto em grande medida pelo conceito de clima organizacional tal qual é concebido por Litwin (1968), Schneider & Bartlet (1970) e Wynne (1989).

Como se pode conferir nas fichas síntese das entrevistas e das tabelas analíticas de frequências, foram utilizadas sete especificações temáticas: (a) obstáculos; (b) distância; (c) diligência; (d) intimidade; (e) processos de tomada de decisão; (f) processos de controle; e, (g) processos motivacionais.

A partir destas especificações temáticas foi possível encontrar quatro tipos de clima que designaremos da seguinte forma: (a) clima controlado; (b) clima consultivo; (c) clima separatista empenhado; e, (d) clima participativo prospectivo.

### *Clima controlado*

O clima controlado é percebido pela Professora B1, Presidente do Conselho Directivo, e pela Professora B3. As especificações temáticas mais utilizadas para descrever o ambiente organizacional são as que dizem respeito a obstáculos, processos de tomada de decisão e processos de controle.

As descrições do espaço escolar convocados pela percepção do clima controlado constituem-se num movimento de deslocação para a indefinição, pondo em causa a identidade da escola. Há nelas formas que são recorrentes e que conduzem quase sempre à condição fictícia da escola. Quando as professoras B1 e B3 falam das suas características maiores o que dizem situa-se num plano de impossibilidade de ver claro o seu papel. O excesso de familiaridade actua por defeito. Por oposição, daí brota a necessária coesão que os processos de tomada de decisão e de controle se encarregam de fazer fluir.

*«Quando os alunos fazem a sua opção no 9º ano, é explicado pela escola o que é que existe nesta escola, o que é que existe na outra escola e nas escolas profissionais e eles optam, os alunos optam. Nós recebemos publicidade, divulgação de cursos existentes nas outras escolas e limitamo-nos a divulgar o que vem do Ministério. A escola não orienta. Limita-se a controlar a informação»* (Professora B1).

*«A escola tem posto em prática as políticas e directivas do Ministério em relação á Reforma e não uma política própria [...] A escola não tem um programa de objectivos bem definido, por isso o CD limita-se a controlar os acontecimentos»* (Idem).

Mas a percepção do clima controlado cumpre também a função de negatividade. Espaço marcante da ausência de outro espaço, a percepção de controle reflecte-se no «[...] funcionamento muito formal» (Professora B3), nas relações entre pessoas que «[...] não são fáceis» (Idem) e na «[...] preocupação constante com o controle dos acontecimentos» (Idem). O ponto obscuro criado pela impossibilidade de ver na escola uma máquina cria a desorganização, o caos, e este tem no controle o seu contra-ponto incontornável. Confirmar-se-ia aqui a intui-

ção da leitura psicanalítica da organização autoritária: o desejo da perfeição como gênese da pulsão controladora (Enriquez, 1992) que resulta no endurecimento da estrutura de relação:

*«Il est, en effet, souvent plus facile de vivre dans une atmosphère rigide mortifère, agressive, etc., connue et donc maîtrisée, sans investir des objets ou en les contre-investissant, que de forger lentement une organisation où la surprise est possible; où des ruptures peuvent se produire, où tous doivent se confronter à la montée de la tension»* (Idem: 142).

### *Clima consultivo*

A edificação de uma percepção consultiva do clima é feita sobre um sentimento de perda. Perda do pólo estatal onnipresente e idealizado, a comunidade constitui o novo espaço de investimento simbólico, substituindo a identificação com uma ordem transcendente pela identificação mútua. Caracterizado pela supremacia das relações de massa, exprime, no entanto, uma dependência em relação à autoridade formal e sobretudo em relação à autoridade tradicional.

*«Não, este grupo não se encontra de maneira nenhuma isolado do resto da escola. Temos sabido funcionar pelo consenso e pelo espírito de grupo...grande grupo [...] Evidentemente que alguns dos professores mais antigos têm um papel importante neste trabalho, até pelo exemplo que dão»* (Professor B10, entrevista do Grupo de Projecto).

Uma espécie de camaradagem fusional denega constantemente as divergências entre professores. A construção de um dispositivo que permita claramente expor a lógica deste empreendimento surge a partir da criação de um duplo. A escola não é a escola mas as escolas. A utilização de advérbios como «apesar de» e de adversativas como «mas» mudam constantemente a significação da predicação, ou melhor, apresentam-na lado a lado, como imagem invertida sobre si mesma. Na criação do dispositivo, cada um não fala por cada um mas por todos. Quem fala é o pronome «nós»:

*«Apesar dos problemas que a escola enfrenta, o ambiente entre nós é bom»* (Professor B10, entrevista do grupo de projecto).

*«O CD e o CP definem as linhas de orientação, mas depois deixam-nos uma grande margem de iniciativa»* (Professor B9, idem).

*«Ainda não participa toda a gente nas actividades do projecto — há-de ser sempre assim — mas um dos pontos fortes do trabalho este ano foi exactamente a forma como envolvemos progressivamente mais gente»* (Professor B8, idem).

### *Clima separatista empenhado*

O clima separatista empenhado é caracterizado por uma forte temática central: há professores empenhados na transformação da escola, no entanto existe um lastro importante de outros que dificultam ou paralisam estas iniciativas. Como este esquema organizacional tem lugar num universo recentemente marcado por padrões comunitários que põem o acento no «nós», o pronome «eu» invade em pleno os conceitos separatistas mesmo quando o contexto de entrevista favorece o colectivo como foi o caso da entrevista em grupo.

*«Eu julgo que não se pode falar da escola como um todo porque o que existe são grupos»* (Professora B7, entrevista do Grupo de Projecto).

*«O objectivo da escola é ter resultados. Por isso, a relação entre as pessoas deve servir esse objectivo. As relações têm que ser sobretudo profissionais e não pessoais»* (Notas de campo, comentários da Professora B7 depois de terminada a entrevista).

*«Nesta escola é difícil realizar projectos que solicitem a participação de muitos grupos»* (Professor B6).

Desta constatação se conclui que a separação e a diferenciação são inevitáveis. E como esta não é formalizada, tem o seu substituto equivalente na radicalização do processo categorial.

*«Não. Eu acho que estamos a partir logo de princípios errados. Isso é logo. Primeiro, acho que nesta profissão os mais prejudicados têm sido aqueles que têm mais habilitações académicas. Portanto estamos a partir logo de um princípio errado. [...] Porquê? Porque estão ao mesmo nível de outros que têm muito menos habilitações. Tentou-se nivelar tudo pela mesma bitola, o que é coisa que não cabe na cabeça de ninguém. Só nesta profissão. Nós vamos a uma empresa qualquer, quem tem habilitações, quem tem qualificações é valorizado logo à partida, é mais valorizado logo do que pessoas que têm habilitações inferiores. O que é normal. Então para que é que uma pessoa andou uma série de anos a sacrificar-se e a tentar arranjar qualificações?»* (Professor B6).

*«Estou a fazer uma distinção entre licenciados e não licenciados. É uma coisa de que muita gente tem pudor em falar mas eu não tenho pudor em falar porque acho que estou prejudicado por isso. Lamento muito dizer isto»* (Idem).

### *Clima participativo prospectivo*

De cada vez que lemos a forma de falar do clima participativo prospectivo estamos diante de uma impossibilidade: a disseminação das decisões por todos os órgãos e grupos da escola é condição **sine qua non** da implicação dos



professores e do aproveitamento das ocasiões criadas pelas novas relações com o meio. Esta interpretação do clima não se orienta para uma verdade certa acerca das redes de relações que descreve, mas tão só procede a aproximações, tateia, hesita no reconhecimento de que a verdade das relações está sempre dependente das perturbações introduzidas na estabilidade estabelecida do quotidiano. As regularidades que invocam são as do acaso, ou, de outro modo: aconteceu como aconteceu, mas tudo poderia ter sido diferente.

*«É assim mesmo que nós funcionamos: "Ad hoc". Esta reunião de plenário — aqui está metade — ocorreu no início, na fase de arranque duas ou três semanas seguidas e depois constituímos grupos com os projectos pequenos.. Desmultiplicamos por grupos que tomam as suas decisões e respondem a necessidades de projecto eventuais [...] Mas também não nos interessa criar grupos de reflexão permanente sem que isso conduza a nada. Isso não é o nosso estilo de trabalho. Ou seja, se quiser, a meu ver, o segredo disto, ou os segredos foram estes: flexibilidade, portanto é um grupo que reúne no seu conjunto, de tempos a tempos, quando é preciso fazer balanços, avançar, tomar decisões que a todos dizem respeito [...] Segunda questão: não chocar, mas também não estar necessariamente dependente das outras estruturas existentes na escola. Terceira: acreditar que há autonomia individual...» (Professora B7, entrevista do Grupo de Projecto).*

Este modo de funcionamento valoriza tanto a autonomia colectiva quanto os valores individualistas e, não por acaso, os pronomes não têm ancoradouro certo: ora deitam ferro no «eu» ora o fazem no «nós». Como se a hesitação fizesse também parte da autêntica aprendizagem da incerteza de que aqui se dá conta:

*«Temos um sentido estratégico da escola, mas isso não nos dá certezas completas em relação ao que se vai passar. Por isso, também, somos tão abertos á possibilidade de se envolverem projectos parciais com grande autonomia. Quanto ao resto, vamos resolvendo os problemas que nos aparecem» (Idem).*

Nesta intervenção se sintetiza um programa de trabalho que parte de uma crítica implícita à redundância circular dos modos de gestão tradicionais, caracterizados pela repetição de processos, de motivos e de finalidades e por um fechamento ao exterior que não lhe permitem resistir às perturbações do meio. Pelo contrário, a variedade, a abertura à agressão, à contradição e à errância, se bem que coloquem a gestão de qualquer organização sobre o fio da navalha, permitem-lhe também a concentração de energias realizadoras própria dos sistemas abertos.

## **As concepções do Projecto educativo de escola**

Na perspectiva da maioria dos professores entrevistados, pertencentes e não pertencentes ao grupo do Projecto de Escola, o significado deste reside sobretudo na construção progressiva da identidade da escola e do «Bem» comum.

*«Portanto, a vertente dos valores é que estará sempre presente nas diversas avaliações que se fazem do Projecto. Se bem que, curiosamente, quando aqui há uns anos, aqui nesta escola, se comemorou assim de forma mais organizada o aniversário da escola e os cem anos do ensino secundário em [...] — que não diz respeito só à nossa escola, evidentemente, mas à terra, em si — sem ainda as aprovações destes projectos todos e destas leis, não sei, talvez de uma forma, se quiser, mais intuitiva, e porque esta colaboração com o meio, esta disponibilidade dos encarregados de educação para ajudar, dos miúdos para participar, inclusivamente fora de horas, já era uma coisa que vinha de trás, lançou-se esta ideia de que é possível colaborar, de que é possível ajudar, de que juntos conseguimos fazer coisas melhores, de que a escola deve, dentro do possível, proporcionar ao seu corpo docente e discente oportunidades de formação, oportunidades de convívio, oportunidades de aprender com o que está também fora da escola. Há realmente qualquer coisa de comum que pode ser construído para além dos acordos e desacordos existentes. Se é isso a identidade da escola, então ela existe».* (Professor B10; entrevista do Grupo de Projecto)

Dada esta unanimidade em relação ao papel do Projecto, a mesma não se verifica na sua concepção. Durante as entrevistas individuais e em grupo pudemos contactar com diferentes versões sobre o modo de construção do Projecto de escola. Em resumo, podemos sintetizá-las em dois grandes grupos: a concepção técnica e a concepção crítica do Projecto.

A primeira constitui uma aproximação ao Projecto a partir da racionalidade técnica. Para esta, o produto resulta de uma ideia fundadora que é simultaneamente fixa e finita. Representada e objectivada pelo plano, este passa a ser o modelo que prescreve as especificações do que deve ser realizado. O conhecimento requerido pelos «práticos» é um conhecimento parcial, particular, minimalista, sobre as formas de pôr o plano em prática e sobre a sua exequibilidade.

*«Em primeiro lugar, o grupo (do Projecto) discute a filosofia, as actividades e as estratégias. Seguem-se os parâmetros habituais definidos pela tradição do Desenvolvimento Curricular. Depois, o Conselho Pedagógico discute, corta, modifica e aprova o Projecto. Estamos então em condições de transformar o Projecto em Plano. É aí que os professores mais participam, com os seus conhecimentos específicos das disciplinas, os seus projectos, as suas actividades».* (Professor B1, notas de campo)

Muitas vezes, em nome de uma tática que reverta a favor da mobilização da maioria da escola defende-se uma divisão do trabalho que reproduz a mesma estrutura dicotómica proposta pelo Ministério, que separa os especialistas, que concebem, dos práticos, não especialistas, que concretizam. Mascarada e contaminada por outras dicotomias — os que se empenham/os que não se empenham; os que se preocupam com a escola/os que cuidam apenas da sala de aula — o que transparece nesta concepção é uma racionalidade técnica ancorada em documentos padronizados do Ministério, num jargão científico legitimado ou na procura de um consenso negociado.

*«Repare que não é possível mobilizar todos os professores para esta tarefa de construção do Projecto da escola. Se estivéssemos à espera disso nunca faríamos nada. A nossa principal preocupação é constituir uma regra comum para toda a escola. A sua discussão no grupo deve ser o mais ampla possível e demorar o tempo necessário. Depois, o plano, como concretização do Projecto está aberto à contribuição e imaginação do grupo ou dos grupos» (Professor B10; entrevista do Grupo de Projecto)*

No caso da procura de consenso, é a norma transcendente que manda, não o saber técnico. Orientado por uma filosofia, o significado dos valores tidos como representando o «Bem» comum são interpretados a partir dos significados tradicionais atribuídos pela profissão. Neste contexto, se bem que o professor tenha formalmente a autonomia de interpretar a filosofia da escola, esta é limitada pelos significados e interpretações aceites pela profissão. E, neste sentido, o «ethos» profissional impõe a partir de regras invisíveis uma forma tradicional de fazer as coisas. A lógica das práticas tradicionais que procura o consenso na validação ideológica envolve uma racionalidade semelhante ao «one best way» da consciência técnica: substitui a lógica da acção por comportamentos pré-definidos; objectivos problemáticos por aspirações supraordenadas; julgamentos por destrezas. O imperativo moral aceita a imprudência das tradições, recusando o exercício de prudência e precaridade da crítica.

*«Portanto as pessoas reúnem no seu conjunto, respeitam a filosofia que a si próprias impuseram, que é aquela que a escola aprovou e, a partir daí, têm o corpo de autonomia, que eu penso que tem muitas virtualidades [...] Depois há necessidade, a partir daquilo que vai para os grupos, de que o grupo dê conta, de que o grupo acrescente e traduza filosofias em práticas, em acções e em actividades. É nesse entretanto que surge a necessidade de mais gente, de quem é que pode ficar responsável». (Professor B11; entrevista do Grupo de Projecto)*

O lugar comum mais glosado nestas circunstâncias é a ideia de que o que «agora é proposto já nós fazíamos», mecanismo bem conhecido de inserção orgânica da representação social num pensamento constituído a que Jodelet (1984) chama de «ancrage» e que consiste na integração do novo num sistema de acolhimento e na conversão dos elementos deste último que se encontrem relacionados.

*«No fundo, esta ideia do projecto de escola não veio trazer nada de novo. Se quiser, o Projecto é apenas o prolongamento, a formalização de práticas que nós já realizávamos». (Notas de campo; 11/06/92)*

Face a esta concepção que legitima as práticas a partir da sua «naturalização» — tudo o que é novo ou dissonante é transformado e integrado como o mesmo ou consonante — contrapõe-se uma concepção problematizante do

Projecto educativo. Esta concepção é travejada por três referências principais: diagnóstico e análise das práticas correntes; abertura à crítica e ao completamento do Projecto a partir de critérios de verdade contextualizados e autonomia na decisão. Para a concepção crítica, as práticas correntes têm um valor epistemológico tão válido quanto os teoremas ou pressupostos teóricos. Não é estabelecida uma relação de primazia entre teoria e prática. Desconfia-se tanto duma como doutra, para que se possa superar uma e outra. Esta mudança de programa na intervenção escolar tem uma outra consequência. O projecto deve ser alvo de reflexão crítica, sem a qual se corre o perigo de defender posições ideológicas hegemónicas:

*«Eu não acho que seja só o aspecto do problema do tecnicismo que é a questão mais crítica do Projecto. É que, por trás desse aspecto técnico, há tomadas de posição ideológicas. São essas tomadas de posição ideológicas que, quando não elucidadas, penso eu que de alguma forma vão coarctar a capacidade de o docente produzir alguma coisa muito mais valiosa do que aquele sistema rígido das planificações. Nós sabemos que, quando isso é posto na prática, imediatamente aborta. De turma para turma, as coisas funcionam de modo totalmente diferente. Obviamente que toda a gente planifica, toda a gente sabe orientar. A não ser que seja completamente destituído de senso, toda a gente sabe orientar o curso dum programa. Penso que aquele conjunto de técnicas que nos são veiculadas não ajuda em nada e tornam-se, no mínimo, ridículas. O mais importante é saber confrontar o Projecto com as nossas práticas e, com algum bom senso, decidir autonomamente».* (Professor B2)

A questão mais importante que acompanha a reflexão crítica não é o critério de exequibilidade ou a forma de fazer, centrando-se no critério de verdade para o próprio e para o grupo. Nestas condições dá-se uma dupla problematização: dos referenciais teóricos ou tradicionais exteriores à prática e da prática propriamente dita.

Demais, este ponto de vista não se reivindica de qualquer retórica inovadora. O seu **topos** não é o da inovação mas o das condições propícias ao seu exercício. A crítica supõe a identificação do que está errado e a validação de práticas correntes e isso só é possível numa organização aberta e receptiva onde os diferentes actores tenham a oportunidade e sejam encorajados a desafiar teorias, práticas e sistemas de significados, sem fidelidades rígidas. O contexto organizacional é primordial neste caso como argumenta o mesmo professor:

*«Mas este trabalho de crítica aos programas e às práticas não é fácil. Há grupos disciplinares e grupos de professores em que isso está facilitado. Estão habituados, há discussão, a pôr em causa e a porem-se em causa. Noutros casos é difícil. Não há abertura. Não existe cultura crítica. Admito que a minha formação em [...] facilite esta visão do problema».* (Professor B2)

**Quadro-síntese das subculturas organizacionais (Percepção da escola)**

Subcultura	METÁFORA	CLIMA	PROJECTO
CÍVICA	Mecânica	Controlado	Técnico
DOMÉSTICA	Comunitária	Consultivo	Tradição
MERCADO	Empresa	Competitivo	Prático
OPINIÃO	Rel. Públicas	Participativo	Crítico

**Conclusão**

Tanto o conhecimento científico quanto o conhecimento do senso comum são formados pela forma como os indivíduos concretizam as principais assunções que subjazem ao seu trabalho de pesquisa e de interação quotidiana. As imagens utilizadas para falar dos fenómenos sociais, usualmente expressas em termos de uma metáfora saliente, tem providenciado no domínio das ciências sociais e em especial da sociologia das organizações formas de estruturar o trabalho científico, orientando a atenção em direcções distintas (Morgan, 1986). A metáfora sempre constituiu uma forma de favorecer uma certa posição epistemológica, sugerindo que certo modo de ver pode ser mais apropriado que outros. A influência da linguagem metafórica nas ciências sociais é de tal maneira forte que grande parte da epistemologia bachelardiana foi dirigida contra o perigo que estas representavam para a formação do espírito científico.

Não nos interessa aqui fazer um discussão epistemológica do valor da metáfora como forma de trabalho científico. O tema é importante, mas a sua discussão seria demasiado longa. Basta-nos, para o caso em apreço, considerar que, tanto a linguagem científica sobre as organizações quanto a de senso comum, são feitas de uma permanente tensão entre linguagem técnica e linguagem metafórica. Aliás, como argumenta Santos (1989: 132) quando apresenta o papel da metáfora na dupla ruptura epistemológica, a distinção entre estas duas linguagens não é tão polarizada como se julga:

*«É certo que a linguagem metafórica, pela sua abertura à linguagem comum, se adequa mais à utilização da ciência pelos não cientistas que caracteriza a segunda ruptura. Mas a verdade é que muitos conceitos técnicos produzidos pela ciência no decurso da primeira ruptura são adoptados selectiva e inovadoramente pelos não cientistas, dando origem a configurações linguísticas intermédias entre a linguagem técnica e a linguagem metafórica».*

No decurso da nossa investigação verificámos que alguns conceitos da ciência organizacional tradicional eram adoptados na vida interna das escolas mas com um sentido um pouco diferente do que assumem na ciência organizacional. É o caso do conceito de «sistema organizacional» que em certos casos servia

para ilustrar o carácter aberto e adaptativo da escola e noutros para denunciar a falta de coerência e de coordenação entre os sectores da escola. Constituindo aquilo que podemos designar como conhecimento prático esclarecido, a metáfora não pertence à lógica da prova, mas à lógica da descoberta de novas possibilidades, pela extensão de uma ideia, situação ou objecto ao signo de um outra ideia mais forte, mais desejável ou mais impressionante. Mas se esta é a limitação da linguagem metafórica comum, basta recordar a forma metafórica e analógica como as ciências sociais importaram o conceito de sistema das ciências da natureza para reconhecer que neste como noutros casos a ciência tem telhados de vidro.

A nossa pesquisa qualitativa, ao activar o campo metafórico produziu necessariamente um conhecimento científico com características diferentes daquele que se obteria através de métodos que usassem uma linguagem técnica mais elaborada e depurada. Fazemo-lo deliberadamente, não porque incorramos no equívoco da fenomenologia mais restritiva que concebe o conhecimento como inevitavelmente conservador ou ingénuo, mas porque reconhecemos na crítica do conhecimento prático a possibilidade de superar as limitações do conhecimento técnico que separa a ciência do senso comum e de superar o conhecimento de senso comum que se submete a uma filosofia cristalizada do social (Bourdieu, 1968).

## Bibliografia

- BERNARD, R. (1989), *Research Methods in Cultural Anthropology*, London, Sage.
- BOLTANSKY, L. & THÉVENOT, L. (1991), *De la Justification. Les économies de la grandeur*, Paris, Gallimard.
- BOURDIEU, P., CHAMBOREDON, J.-C., PASSERON, J.-C. (1968), *Le Métier de Sociologue*, 1<sup>o</sup> vol., Paris, Mouton.
- ENRIQUEZ, E. (1992), *L'Organisation en analyse*, Paris, PUF.
- GOMES, Rui (1993), *Culturas de Escola e Identidades dos Professores*, Lisboa, Educa.
- JODELET, D. (1984), «Représentation sociale: phénomènes, concept et théorie», in S. Moscovici (org.), *Psychologie sociale*, Paris, PUF.
- KELLERHALS, J. & MONTANDON, C. (1991), *Les Stratégies éducatives des familles*, Paris, Delachaux et Niestlé.
- LITWIN, G. & STRINGER, R. (1968), *Motivation and organizational climate*. Boston, Harvard Business.
- MORGAN, G. (1986), *Images of Organization*, Beverly Hills Sage Publications.
- SANTOS, Boaventura S. (1989), *Introdução a uma Ciência Pós-Moderna*, Porto, Afrontamento.
- SCHNEIDER, B. & BARTLETT, C. (1970), *Personnel Psychology*, 23, 493-512.
- SELLING, C., WRIGHTSMAN, L. S., COOK, S. W. (Eds.) (1976), *Research Methods in Social Relations*, New York, Holt, Rinehart & Winston.
- WYNNE, E. (1989), «Developing School Climate», in M. Holmes & E. Wynne (eds.), *Making the School an Effective Community*, Lewes, The Falmer Press.