

# Políticas educativas e identidades organizacionais: ambigüidades e hibridismo

## *Educational policies and organizational identities: ambiguities and hybridity*

### *Las políticas educativas y las identidades de organización: ambigüedades y hibridación*

Susana Faria\*

DOI: <http://dx.doi.org/10.20435/serie-estudos.v22i44.924>

#### Resumo

Vários estudos têm demonstrado que, um pouco por todo o mundo, as transformações ocorridas no campo educativo por influência da nova gestão pública apontam para uma certa hegemonia do ideal empreendedor de organização. Se é verdade que, a partir da década de 1990, as organizações escolares se tornaram mais burocráticas porque o investimento na 'qualidade' foi formalizado, estruturado e associado à estrutura hierárquica das instituições, não podemos deixar de atentar a certos traços identitários próximos do 'empreendedorismo', ou que alguma vez tenham perdido de vista o ideal profissional. Ao refletir sobre o processo de transformação identitária das organizações escolares, aquilo que procuramos demonstrar neste texto, é que à entrada da 2ª década do século XXI, os agrupamentos de escolas portuguesas se estão a tornar 'empreendedores' porque pressionados pela 'ecologia de mercado', reorientando-se, crescentemente, para a prestação de contas, para a satisfação dos seus 'públicos' e para a construção de uma imagem que lhe seja favorável nas relações de troca que estabelece com diferentes partes. Mas isso, não significa que alguma vez tenham deixado de ser burocraticamente geridas e que os profissionais docentes tenham deixado de exercer as suas próprias pressões.

#### Palavras-chave

Transformação identitária; nova gestão pública; projeto educativo.

#### Abstract

Several studies have shown that, all over the world, the changes induced by the new public management in educational field produced a hegemony of the entrepreneurial ideal of organization. From 1990 the school organizations becomes more bureaucratic because the investment in 'quality' was formalized, structured and connected with hierarchical structures. However we may not forget some identity features near to entrepreneurship, neither the professional pressure of the teachers. Reflecting on the identity transformation process of school organizations, we intent to demonstrate that in beginning of second decade of this century, schools are becoming entrepreneurial by the

---

\* Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria, Leiria, Portugal.

strength of the markets. That leads to a reorientation to accountability, to customer satisfaction and to search a favourable public image. Though, that doesn't means that school organizations are no longer bureaucratically managed and that teacher staff have stopped lobbying over the organizational practices.

### Key words

Identity transformation; new public management; educational project.

### Resúmen

Varios estudios han demostrado que, en todo el mundo, los cambios ocurridos en el campo de la educación bajo la influencia de la nueva gestión pública, apuntan a una cierta hegemonía del ideal empresario de la organización. Si bien es cierto que, desde la década de 1990, las organizaciones escolares se han vuelto más burocrático debido a que la inversión en la 'calidad' se ha formalizado, estructurado y asociada con la estructura jerárquica de las instituciones, no podemos dejar de prestar atención a ciertas características que identifican cerca de 'espíritu de empresa', ni nunca han perdido de vista el ideal profesional. Al reflexionar sobre el proceso de transformación de la identidad de las organizaciones escolares, lo que tratamos de demostrar en este trabajo, es que a la entrada del segunda década de este siglo, los grupos de las escuelas portuguesas están convirtiendo en 'empresarios' porque presionado por la 'ecología de mercado' Si reorientación, cada vez más, a la rendición de cuentas, a la satisfacción de su 'público' y la construcción de una imagen a su favor en las relaciones de intercambio que tiene con diferentes partes. Al reflexionar sobre el proceso de transformación de la identidad de las organizaciones escolares, lo que tratamos de demostrar en este trabajo, es que a la entrada del segunda década de este siglo, los grupos de las escuelas portuguesas han de convertirse en 'empresarios', ya que, presionados por la 'ecología mercado' se vuelve a dirigir cada vez más a la rendición de cuentas, a la satisfacción de su 'público' y la construcción de una imagen a su favor en las relaciones de intercambio que tiene con diferentes partes. Pero eso no quiere decir que las escuelas han cesado nunca para ser administrado burocráticamente y que profesionales de la enseñanza han dejado de ejercer sus propias presiones.

### Palabras clave

Transformación de la identidad, la nueva gestión pública, proyecto educativo

## 1 INTRODUÇÃO

A realidade educativa tem sido marcada, nos últimos anos, por o que Correia, enfaticamente, designa por 'azáfama reformadora'. Tal dinamismo contrasta com a visão estática que dominou as conceções educativas até à década de 1960, e que decorreu de uma representação da escola como "instituição baluarte de valores imutáveis que era necessário preservar e difundir" (CORREIA, 1989, p. 15).

Terão sido as transformações sociais, que as sociedades europeias então conheceram<sup>1</sup>, que colocaram em causa a função e a legitimidade da instituição escolar, obrigada a mudar para assegurar a sua própria reprodução e estabilidade. Daí em diante, parece ter-se gerado consenso<sup>2</sup> sobre a urgência de reformar os

<sup>1</sup> Tornando-se mais democráticas, dinâmicas e abertas a situações formativas para além da escola.

<sup>2</sup> Entre os responsáveis pelo Ministério da

sistemas educativos, mas, também, sobre a necessidade de introduzir a inovação no seio das instituições escolares. A partir dos anos 1980, a mudança parece ter-se tornado um elemento recorrente da retórica *managerialista*, ligado à centralidade crescente da eficácia e da eficiência na resposta às transformações das sociedades, sob pressão da globalização e da metáfora da ‘sociedade/economia do conhecimento’.

Acontece que a mudança produzida no campo educativo, nos últimos 40 anos, está longe de ser linear, uma tendência que vai ao encontro do hibridismo identificado por Stensaker (2004), no caso norueguês, e que parece ser comum a vários países europeus, fruto das diferentes combinações entre os três mecanismos de regulação identificados por Reed (2002): a norma burocrática, o mercado e as normas profissionais. Assim, enquanto as reformas educativas implementadas, a partir dos anos 90, enfatizaram a standardização e a burocratização, no sentido da racionalização dos esforços, a retórica política foi pondo a tónica na responsabilidade profissional como garantia da qualidade do processo de ensino-aprendizagem. Paralela e progressivamente, a competição entre as instituições emerge, sobretudo como resultado do reforço do sistema privado de ensino e da crescente autonomia das escolas, dando forma a um espírito

---

Educação, planificadores, investigadores, professores, pais, alunos e organismos internacionais (CORREIA, 1989, p. 15).

‘empreendedor’ que, nos bastidores das reformas políticas, se foi impondo, tendo em vista as necessidades e os objetivos de cada escola. A passagem de um modelo de planificação *a priori* para um modelo de avaliação *a posteriori* parece explicar a orientação para os resultados e a ênfase nas lideranças e nos diferentes níveis de regulação que caracterizam a ideologia *managerialista*<sup>3</sup>.

A focalização das políticas educativas na questão da ‘qualidade’ é inerente a todo esse processo e não pode deixar de ser entendida à luz da reforma do setor público - uma *meta-ideia*, segundo Stensaker, que se constituiu na palavra-chave de qualquer política educativa, ainda que com sentidos divergentes, consoante o ideal organizacional invocado<sup>4</sup>. Esse interesse político pela ‘qua-

---

<sup>3</sup> Este cenário, de «mudança de paradigma ao invés de mudanças no paradigma» (STENSAKER, 2004) parece ir ao encontro do caso português, independentemente do nível de ensino. Nos últimos anos, o estabelecimento e divulgação pública dos *rankings* de escolas, bem como a criação de mecanismos de avaliação institucionais a nível nacional e internacional e de avaliação do desempenho docente, parecem bons exemplos desta nova orientação no ensino básico e secundário.

<sup>4</sup> Não obstante a centralidade do conceito de ‘qualidade’, que nos últimos anos tem influenciado tanto o sector público quanto o privado, ocupando o lugar central até então dominado pela ideia de eficácia, Stensaker (2004, p. 75-78) demonstra a falta de consenso sobre o seu significado, o qual tende a ser apropriado por diferentes discursos políticos e adaptado a diferentes ideais organizacionais: eficiência administrativa (organização burocrática), capacidade de

lidade' parece ter produzido mudanças nas instituições escolares por duas vias (STENSAKER, 2004, p. 13):

- Pela adoção de novas estruturas, sistemas e rotinas, que conduziram as escolas a assumir-se como os principais agentes de mudança, com consequências ao nível da centralização do poder de decisão e da construção de sistemas administrativos formais;
- Pela produção de transformações culturais nas instituições, com destaque para a reformulação do próprio conceito de instituição de ensino, tradicionalmente pouco preocupado com questões ligadas a procedimentos, controlo e resultados.

Nesse sentido, as políticas centradas na 'qualidade' e no desempenho das instituições, traduzidas numa série de reformas e de medidas introduzidas, a partir dos anos 90, nas organizações escolares, interferiram nas suas próprias identidades e na sua forma de atuar, pondo em causa as práticas culturais existentes e a relação estabelecida entre elas e o Estado (SOUSA, 2010).

Neste texto, iremos discutir a forma como todas essas pressões se refletiram nas escolas, nomeadamente no que respeita à transformação da(s) sua(s) identidades(s).

---

resposta às solicitações do mercado (organização empreendedora) ou qualidade académica (organização profissional).

## 2 DA TRANSFORMAÇÃO IDENTITÁRIA

O conceito de identidade ocupa um lugar central na abordagem institucional da mudança, por permitir estabelecer a relação entre o contexto político, a instituição e os atores, fazendo a ponte entre estrutura e agência (GIDDENS, 2000). No entanto estamos perante um conceito que é suscetível de várias interpretações, desde logo, no seio da própria abordagem institucional.

Selznick (1957) destaca a identidade de uma organização como um elemento estável na vida organizacional e uma expressão holística da organização, que, pelo seu carácter distintivo, suscetível de ser traduzido mediante um rótulo, transforma a organização numa instituição.

O 'novo' institucionalismo, com DiMaggio e Powell (1991), apresenta uma conceção um pouco diferente da identidade, já não como vinda do interior de uma organização, mas como uma estrutura formal, que, em busca de legitimação, vai de encontro à imagem construída em ambientes fortemente institucionalizados, ou mesmo no mercado.

Essa divergência, entre uma visão da identidade organizacional como real (porque assim é sentida pelos elementos), profunda e distintiva<sup>5</sup>, e uma visão metafórica, simbólica e standardizada<sup>6</sup>,

---

<sup>5</sup> Típica do 'velho' institucionalismo, tal como nos é originariamente apresentado por Selznick (1957).

<sup>6</sup> Característica do novo institucionalismo, sugerido por Berger e Luckman (1967) e por DiMaggio e Powell (1991).

não é, contudo, insolúvel. Stensaker (2004), ao analisar o impacto das políticas públicas nas instituições de ensino superior norueguesas, justifica a sua preferência pelo conceito de identidade coletiva, pela ênfase que coloca na componente simbólica, normativa e cognitiva de uma organização.

Entendida como um dos vários artefactos culturais de uma organização, a identidade coletiva sublinha o sentido que os atores atribuem aos seus atos. Em vez de centrar a atenção na forma como ela atua, nos seus rituais, linguagem e mitos, o conceito de identidade coletiva dá conta do significado que a instituição lhes atribui, concebendo-a como produtora de significados. Nesse sentido, Stensaker (2004, p. 22) argumenta liminarmente que uma instituição é o que os atores acreditam e querem que ela seja.

A mudança de enfoque parece-nos especialmente pertinente quando se analisam processos de transformação organizacional, uma vez que parece ser o significado dado aos vários símbolos que delimita a predisposição para a mudança. Por outro lado, as organizações complexas, como o são as organizações escolares, estão em constante transformação, mas como o processo de mudança ocorre, muitas vezes, de forma difusa e em sentidos contraditórios, nem sempre é fácil identificar o sentido e o significado dessas mudanças. Segundo Stensaker (2004), o conceito de identidade coletiva permite-nos aceder à forma como os atores interpretam e gerem a mudança, ou, como diriam

Perrenoud e Montandon (1988), à forma como os atores dispõem das propostas das instituições<sup>7</sup>.

### 3 A IDENTIDADE COMO CONCEITO POLISSÉMICO

A verdade é que o conceito de identidade suscita alguma ambiguidade, sobretudo na análise organizacional. Nem sempre é clara a distinção entre o conceito de 'identidade' e outros que lhe são próximos, como o de '*ethos*', 'cultura', 'clima' ou mesmo 'imagem', sendo vários os autores que, sem grande esforço de conceptualização, utilizam, de forma indiscriminada, uma ou outra noção.

O conceito de *ethos* é, provavelmente, o mais antigo e surge associado à retórica, tendo sido introduzido no discurso sociológico por Bourdieu no quadro do conceito de *habitus*, central na teoria da ação (1997). Esse conceito convoca a noção de estruturas incorporadas, isto é, um conjunto de disposições duráveis adquiridas pelo indivíduo durante o processo de socialização. Como componente do *habitus*, o *ethos* designa, em Bourdieu, o conjunto de princípios interiorizados que guiam a nossa conduta de forma inconsciente.

Quanto ao conceito de *cultura*, este é, talvez, uma das mais difíceis noções de conceptualizar, sendo múltiplas as perspetivas com que vem sendo abor-

<sup>7</sup> Dando sentido à célebre frase que nos diz que "as instituições propõem e os atores dispõem" (PERRENOUD; MONTANDON, 1988).

dada, tanto no campo da Antropologia como no da Sociologia. Como ponto de partida, aceitamos que a cultura abarca tudo o que é aprendido e partilhado pelos indivíduos de um determinado grupo e que lhes confere uma identidade dentro do seu grupo de pertença. Nesse sentido, seguindo as pistas que nos são sugeridas por Cuche:

A cultura pode existir sem consciência identitária, ao passo que as estratégias identitárias podem manipular, e, inclusivamente modificar, uma cultura que deixará de ter grande coisa em comum com o que era antes. (CUCHE, 2003, p. 136).

Quer isto significar que a cultura resulta, em grande parte, de processos inconscientes, enquanto a *identidade* remete para um sentimento de pertença, necessariamente consciente, porque assente em oposições simbólicas.

A questão parece ser a de que a identidade permite ao indivíduo situar-se e ser situado no sistema social, tendo implícita uma dimensão de inclusão (na medida em que identifica o grupo), e outra de exclusão (distinguindo-o dos outros grupos). Nessa perspectiva, a identidade surge como uma modalidade de categorização, assente na diferença cultural.

Entendida como imagem de si, para si e para os outros, a *identidade coletiva* parece ser indissociável do conceito de consciência histórica, a qual, enquanto apropriação simbólica do real, assegura, no tempo e na memória, a afirmação da identidade de um grupo, compreenden-

do uma complexa correlação de fatores que intersectam três níveis distintos: a forma como o passado é interpretado, como a realidade presente é entendida e vivida, e, finalmente, como o futuro é assegurado (PAIS, 1999, p. 5). Acontece que, como sublinham Peralta e Anico (2006), a identidade é sempre ficcionada (sendo social, histórica e culturalmente contingente e passível de revisão), tanto quanto ideológica (na medida em que estabelece uma relação dialética entre a realidade, os ideais, os valores e os interesses de quem a propõe e ativa). Ora, um dos artefactos usados na construção de narrativas sobre a identidade são os reportórios patrimoniais, que surgem ao serviço desta “ficção” coletiva, como salvaguarda de uma identidade comum e partilhada.

Conforme sublinha Cuche, assim concebida, a identidade não passa de uma construção social, mas não é menos verdade que ela é dotada de eficácia social, produzindo efeitos reais a partir do momento em que opõe um grupo aos outros. Assumindo essa conceção da identidade, como manifestação relacional, o autor procura superar a dicotomia objetivismo/subjetivismo presente na noção de identidade cultural:

Uma cultura particular não produz por si só uma identidade diferenciada: esta última só pode resultar das interações entre grupos e dos procedimentos de diferenciação que esses grupos aplicam nas suas relações. (CUCHE, 2003, p. 140).

É por isso que pouco importa saber se as narrativas e as imagens produzidas no processo de construção identitária correspondem ou não à ‘essência’ de um coletivo, interessando, antes, saber se o património produz e ou expressa identificação (PERALTA; ANICO, 2006, p. 3). Conforme sugere Pereira (2006), é a construção de patrimónios coletivos que permite a coesão e a integração, fornece referências e cria estabilidades, sugerindo uma imagem, necessariamente simplificada de um futuro desejado e possível e de uma mudança controlada. Tal ideia vai ao encontro dos trabalhos publicados, em 1977, por Galissot, em que o autor reflete sobre os conceitos de identidade e alteridade, enquanto conceitos relacionais, sugerindo o conceito de identificação como aquele que melhor dá conta da ideia de compromisso, de negociação e de auto e heteroidentidade.

Nesse sentido, a *imagem*, não mais é mais do que o conjunto de traços distintivos que o grupo tenta exteriorizar a partir de uma visão redutora e simplificada de si próprio. Daí a ideia de projeção pública da identidade e a ênfase concedida à dimensão da visibilidade cultural por Rénaud (1989) ao abordar o conceito de imagem. Num pequeno ensaio publicado, em 1989, sobre o estatuto da imagem, o autor convida-nos, precisamente, a pensar nas transformações advindas dos processos de simulação interativa, que permitem antecipar o real físico, reproduzi-lo e manipulá-lo.

Como sabemos, Bourdieu (1997) sublinha que nem todos os grupos têm o mesmo poder de identificação e de agência sobre as estruturas, dependendo dessa capacidade da posição ocupada no sistema de relações que liga os grupos uns aos outros num determinado campo e no campo do poder. O conceito de estratégia identitária dá conta, precisamente, da forma como a identidade surge como um meio ao serviço de um fim e da liberdade relativa dos atores sociais – uma ferramenta ou caixa de ferramentas, conforme a classifica Cuche (2003). Nesse sentido, a identidade não existe em si mesma, independentemente das estratégias de afirmação identitária dos atores sociais, sendo, no entanto, o produto e o suporte de lutas sociais e políticas que visam estabelecer fronteiras a partir de determinados traços culturais.

No que à análise organizacional diz respeito, a *identidade organizacional* tende então a ser definida como o conjunto de crenças e percepções acerca dos elementos distintivos de uma organização. Já o termo *cultura organizacional* é empregado de forma mais imprecisa, muitas vezes utilizado por referência a um determinado campo, procurando, na maioria das vezes, dar conta da predisposição dos elementos de uma organização para a adesão aos seus objetivos. Na perspectiva de Schein (1985), a noção remete para um conjunto de pressupostos, inventados, descobertos ou desenvolvidos por um grupo ao lidar com problemas de adaptação externa e

interna, os quais se revelaram suficientemente adequados para se tornarem válidos e, portanto, para serem ensinados aos novos membros, como o modo de perceber, pensar e sentir aqueles problemas. Nesse sentido, a cultura organizacional parece remeter para um conjunto de respostas institucionalizadas a determinados problemas, assumindo-se como um sistema de integração. O *clima organizacional* surge, nesse contexto, como o aspeto visível dessa cultura, remetendo para a percepção que os membros da organização têm das características da organização.

Importando a noção de cultura para o campo educativo, surgem referências à *cultura de escola*, onde tal como em qualquer outra organização não podemos esquecer a existência de um universo cultural heterogéneo, fruto da heterogeneidade social de diferentes categorias de atores. Assim, para que se torne possível definir a cultura de uma escola, tal como como argumenta Cucho (2003, p. 163) para o caso da empresa, teremos de partir da análise das *microculturas*<sup>8</sup> dos grupos que dela fazem parte. São as microculturas que asseguram o funcionamento quotidiano, delimitam territórios, definem ritmos de trabalho, organizam as relações entre os elementos e imaginam soluções para os problemas que vão surgindo. Recriadas pelos indivíduos a partir de um determinado quadro organizacional, essas

microculturas mostram bem que a cultura organizacional não é um dado prévio a que os seus membros tenham de se adaptar. Tal implica reconhecer que, se a organização produz tais sistemas culturais, não o faz por pura e simples emanção da gestão, sendo antes fruto de um complexo jogo de interação entre todos os atores, e não o resultado de uma decisão mais ou menos autoritária.

De facto, dando conta desda complexidade e da própria contradição e conflituosidade inerentes a qualquer organização, os autores da teoria crítica preferem a noção de sistema cultural, um sistema necessariamente aberto, dada à importância do meio circundante do qual qualquer organização depende no plano económico, social e cultural.

#### **4 A 'METÁFORA CULTURAL' - A ESCOLA COMO CULTURA**

Segundo Torres (1997), quando perspectivada como variável independente e externa, a cultura organizacional, em contexto escolar, adquire contornos pouco legíveis e insuficientemente denunciadores do impacto da estrutura organizacional escolar na construção da respetiva cultura. Daí a necessidade de questionar o papel, mais ou menos invisível, que a organização poderá assumir no enquadramento da sua cultura.

Pensar nos atores sociais como adotando comportamentos e estratégias de simples ajustamento às respetivas culturas organizacionais, é pensar na escola como um recetáculo da cultura

<sup>8</sup> Designação preferida à de subculturas para evitar qualquer conotação hierárquica.

organizacional, remetendo-nos para uma macroabordagem exclusivamente centrada na socialização primária. Esta contempla apenas o carácter reprodutor da cultura nacional na escola, retirando-lhe o seu potencial de transformação do próprio sistema de valores. Trata-se, pois, de uma focalização teórica, de cariz integrador, virada para os fatores socioculturais exteriores à escola, sendo estes canalizados para o seu interior, com base no que Torres (1997) considera uma dupla via:

A partir de cima – ao nível do plano das orientações para a ação, através, sobretudo, de regras formais, difundidas e difusoras de determinadas lógicas escolares;

A partir de baixo – ao nível do plano da ação organizacional e das respetivas regras efetivamente atualizadas pelos atores escolares, através da transposição, para o contexto escolar, dos seus universos culturais, convergindo para uma implementação contínua, e da crença nas regras formais, fruto de uma consensualidade cultural coletivamente partilhada.

Em ambos os casos, essa perspetiva, que vê na cultura escolar um decalque da cultura societal em todas as escolas, esquecendo possíveis diferenciações ou segmentações intra-sociais e inter e intra-organizacionais, parece ancorar numa análise de tipo culturalista, que, como sublinham Crozier e Friedberg (1977), pressupõe uma abordagem determinista.

Em contrapartida, analisar a cultura como uma variável dependente e interna, significa admitir que cada organização escolar tem a sua cultura, mas que esta é determinada pela especificidade da sua estrutura organizacional (TORRES, 1997). Ora, se perspetivarmos a direção como o elemento mais importante na construção da sua cultura, então temos de pensar, no caso do estabelecimento escolar, numa direção única, centralizada e externamente situada (o Ministério da Educação) e na pluralidade de órgãos intermédios de gestão existentes em cada escola (Direção, Assembleia de Escola, Conselho Pedagógico etc.); nessa perspetiva, a cultura organizacional resulta, fundamentalmente, da forma como os respetivos órgãos de gestão reagem, interpretam, defendem e exercem a sua liderança, mas o desenvolvimento e a mudança da cultura organizacional permanece confinada e espartilhada por estímulos organizacionais, nomeadamente a história da instituição e o estilo de liderança, perspetivados como indutores, ou mesmo impositores, de determinadas formas de estar, de agir e de sentir. Este tipo de análise coloca no centro da análise das organizações escolares os fenómenos de liderança, difusão da informação, rituais de integração, processos de socialização profissional e organizacional dos seus membros (TORRES, 1997, p. 66). Esta perspetiva, integradora e consensual<sup>9</sup>, abre as por-

<sup>9</sup> Que remete para a ideia de ‘cultura como instrumento de gestão’ e que desenvolveremos mais detalhadamente no ponto seguinte.

tas ao *managerialismo*, que adota um discurso do tipo empresarial, tendo em vista a eficácia e a eficiência das respostas às solicitações do ‘mercado’.

Se é verdade que a escola deixa de ser vista como um mero repositório de culturas sociais e comunitárias e passa a ser valorizada enquanto produtora de representações e de cultura, por via da socialização organizacional e profissional dos seus membros, pelo que as próprias microculturas coexistentes na escola (docentes, discentes, administrativas, familiares etc.) são perspectivadas como determinantes para a performance escolar, essa perspectiva não deixa de negligenciar o poder de influência recíproca, subjacente a qualquer interação social. Por isso, acaba por produzir uma análise demasiado estática e determinista da natureza humana e da organização, que tende a ser perspectivada como um sistema fechado, ao mesmo tempo que ofusca potenciais divergências e heterogeneidades culturais coexistentes na escola, salvaguardando a organização de fenómenos desintegradores ou conflituais.

Situada em outro quadrante teórico, a ‘metáfora cultural’ tem constituído um importante mecanismo epistemológico para estudar a escola como organização. Mais do que procurar relações entre cultura societal e cultura organizacional, ou entre esta e a ‘eficácia’ escolar, a ‘metáfora cultural’ proclama o enfoque na organização escolar enquanto fenómeno socialmente construído, e simbolicamente mantido, através de

processos de interação social entre os diferentes atores. Nessa perspectiva, a escola é uma cultura, constituindo esta a sua forma expressiva, o seu sustento e a sua essência, projetada sob a forma de padrões ou redes de significados simbólicos e representações partilhadas pelos atores (TORRES, 1997, p. 79). Em vez de procurar identificar a ‘cultura das organizações escolares’, esta abordagem privilegia o estudo da ‘cultura nas organizações escolares’, tomando como unidade de análise os grupos que a compõem, bem como os processos de interação e de negociação de significados e os respetivos esquemas interpretativos.

Não obstante o estudo dessas microculturas ficar muitas vezes limitado aos profissionais docentes, a abordagem da escola como cultura representa um filão teórico que prima pela análise interpretativa da rede de significados e das representações emergentes da negociação entre os diversos atores. Estas são quotidianamente realimentadas pelo confronto com os múltiplos constrangimentos organizacionais, subjacentes às condições de exercício das diferentes ocupações, assim como pela capacidade que é atribuída a esses atores para a apropriação, rejeição ou transformação de um universo cultural já historicamente construído. A ênfase colocada na racionalidade estratégica dos atores, resultado do cruzamento entre os instrumentos ou capacidades sociais adquiridas e os constrangimentos organizacionais, coloca o enfoque teórico nas teorias da interação, que, na esteira de

Touraine (1994), Boudon (1995), Crozier e Friedberg (1977), encaram a escola como um ‘locus de produção normativa’, pela produção intraorganizacional de regras não formais e informais (TORRES, 1997, p. 82).

Parece ser este o sentido com que Santiago (1996), estudando a forma como alunos, pais e professores conhecem e se situam perante a escola, se propôs analisar a ‘reconstrução concertada da escola’. Diferentes representações da escola sugerem diferentes posições entre os atores, que parecem estar na origem de conflitos suscetíveis de empobrecer as interações educativas. Visto que as representações sociais da escola (contendo elementos de ordem cognitiva, afetiva e normativa) constituem quadros de referência que orientam formas de envolvimento e de participação na ação educativa, são elas que estão na origem das formas e práticas de comunicação e de relação instaladas entre os principais atores na escola. Por outro lado, influenciam diretamente os estilos de interação educativa que, por sua vez, podem estar na origem de uma maior ou menor mobilização para os objetivos organizacionais.

## **5 CLIMA DE ESCOLA E EFICÁCIA ORGANIZACIONAL – A CULTURA COMO VARIÁVEL DE GESTÃO**

Desde meados da década de 1960 que a noção de clima de escola tem vindo a conhecer alguma popularidade, sobretudo pela relação que vários estu-

dos têm procurado estabelecer com a eficácia organizacional e com o estilo de liderança exercido.

Ora, a nova gestão pública tem vindo a afirmar-se pela primazia da eficácia e da prestação de contas, isto é, por uma ação orientada para a promoção da ‘qualidade’, centrada na avaliação dos resultados do serviço prestado, como afirmação da autonomia das instituições públicas. Embora a questão da ‘qualidade’ nos sistemas educativos esteja longe de ser uma questão consensual, porque ideologicamente permeável a diferentes ideias organizacionais, parece existir alguma convergência analítica sobre a importância do envolvimento da comunidade educativa na promoção da ‘qualidade’, sobretudo quando, numa perspectiva *managerialista*, se olha para a escola como organização ‘empreendedora’. De tal forma que as escolas de ‘qualidade’ serão “as que conseguem envolver toda a comunidade educativa na vida da escola” (BRITO, 1991, p. 53).

Tal perspectiva parece legitimar as novas conceções de liderança transformacional, fundadas na promoção da participação e na função de mobilização da organização para gerar o seu próprio crescimento em função de uma missão ou projeto partilhado (BARROSO, 1995). Por essa via, a nova gestão pública parece recuperar, ainda que implicitamente, a noção de clima de escola.

As teorias mais recentes sobre o clima organizacional reportam-se assim a uma série de características relativamente permanentes, que: diferenciam

uma dada organização (assim suscetível de possuir uma personalidade própria); resultam dos comportamentos e das políticas dos elementos que a constituem (especialmente da direção); são percebidos pelos membros da organização como referência para interpretar uma situação; funcionam como um campo de força destinado a dirigir (se não determinar) as atividades coletivas (BRUNET, 1995, p. 126).

De entre os fatores que contribuem para a definição do clima organizacional, Brunet identifica três dimensões relativamente consensuais: a estrutura, o processo organizacional (com destaque para a liderança exercida e para a natureza dos processos de comunicação) e as variáveis comportamentais, individuais e de grupo. A partir dessas três dimensões, o clima organizacional pode ser qualificado de várias formas<sup>10</sup>, por norma assentes em dois polos de uma mesma linha, genericamente designados como:

‘aberto’ – descrevendo um meio de trabalho participativo, onde o indivíduo tem reconhe-

cimento próprio, no quadro de uma estratégia de desenvolvimento do seu potencial;

‘fechado’ – autocrático, rígido e constrangedor, onde os indivíduos não são considerados nem consultados. (BRUNET, 1995, p. 130).

Dado que se assume que o comportamento organizacional de cada indivíduo é condicionado pela percepção que este tem da organização, o ‘clima’ surge como tendo impacto aos níveis da motivação para o desenvolvimento pessoal e para a aprendizagem, da satisfação e rendimento, da recetividade e capacidade de implementação da mudança. Nesse sentido, afigura-se indispensável conhecer o ‘clima’ de uma escola - tendo em vista a planificação de projetos de intervenção e de inovação - e zelar para que ele se pautem pela abertura e pela confiança mútua, funções a assumir pelos ‘novos gestores escolares’.

É assim que o clima de escola surge entre as variáveis a ter em conta no processo de avaliação negociada, proposto por Thurler (1994), e entre os aspetos centrais de uma abordagem político-cultural da organização escolar, conforme sugere Nóvoa (1992). Nessa mesma perspetiva, João Barroso (1995) afirma que a autonomia, fundada na participação, exige o desenvolvimento de novas lideranças e que Canário (1995) se refere à escola como uma organização social, inserida num contexto local, com uma identidade e cultura próprias, um espaço de autonomia a construir e a

<sup>10</sup> A teoria dos sistemas de Likert (1961) traça o retrato de quatro tipos de clima (‘sistema de participação do grupo’, ‘sistema de carácter consultivo’, ‘autoritarismo benévolo’ e ‘autoritarismo explorador’), a partir de um conjunto de oito dimensões; a natureza dos processos de comunicação, os métodos da direção, a natureza das forças de motivação, a natureza dos processos de influência e de interação, o modelo de tomada de decisões, a estratégia de definição dos objetivos e normas organizacionais, o processo de controlo utilizado e a definição dos objetivos de desempenho e de aperfeiçoamento.

descobrir, suscetível de se materializar num projeto educativo.

## **6 IDENTIDADE(S): AS LINHA(S) LINHA(S) COM QUE SE COSE(M) A(S) PERTENÇA(S)<sup>11</sup>**

Numa comunidade educativa onde interagem pessoas e grupos com interesses distintos, e até divergentes, emergem, necessariamente, representações sociais diversas e conflitantes sobre a escola, sobre as suas finalidades, sobre os seus projetos e sobre as suas atividades sociais e educativas. A comunidade educativa não exprime, portanto, uma visão estática de consenso, mas uma visão dinâmica e até conflitual da realidade social, suportada num espaço de intercomunicação, partilha e construção coletiva de identidade e de projetos que os atores experimentam na procura de soluções para os problemas comunitários e para as necessidades dos alunos. Nóvoa (1995) vê na comunidade educativa, assim conceptualizada, a possibilidade de atribuição de sentido à participação dos diversos grupos (profissionais, sociais, políticos) e à sua capacidade para construir uma identidade própria da escola a que pertencem, mas admite a necessidade de evitar o esbater

das diferenças entre os atores educativos e os interesses dos vários grupos. A elaboração de projetos educativos obriga a um esforço de produção de consensos, mas estes são dinâmicos e desenvolvem-se em torno de objetivos que, num dado momento, se querem partilhados.

É verdade que, em Portugal, a missão estruturante da escola é definida pelo próprio Estado, quer se trate da escola pública ou privada. Mas, o que temos vindo a argumentar é que resta uma margem de manobra para ‘interpretar’ as políticas educativas, de forma criativa, e para comprometer, num projeto próprio e partilhado, os atores que interagem em cada escola ou em cada agrupamento de escolas.

Olhando para a administração escolar de forma dicotómica, ora enfatizando a burocracia externamente produzida, ora privilegiando a ‘anarquia’ endogenamente organizada, a perspetiva sistémica com que, tradicionalmente, se tem olhado para a organização escolar, tende a colocar a análise organizacional num vazio social e a ocultar os modos de dominação social que operam no seu interior. Desse modo, fica por explicar a produção de burocracias escolares ao nível do estabelecimento de ensino, as quais parecem ser legitimadas não por uma racionalidade apriorística, mas mediante recursos simbólicos, mobilizados pelos professores e por outros agentes educativos nas zonas de incerteza organizacional (cf. CROZIER; FRIEDBERG, 1977), que se assumem como processos reguladores.

---

<sup>11</sup> Nome dado a um projeto de investigação da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais (ESECS), em 2002, depois transformado em Centro de Investigação de Identidades e Diversidades (CIID) do Instituto Politécnico de Leiria e hoje transformado no polo de Leiria do CICS:NOVA.

Compreende-se, assim, a produção de burocracias escolares, ao nível do estabelecimento de ensino, tendencial ou parcialmente em confronto com as orientações da burocracia estatal. Alternativamente, práticas educativas ou acções grupais ou individuais dissonantes dentro da escola podem ser interpretadas não como fonte de irracionalidade ou loucura organizacional [Elstrom, 1983], mas como o produto de um conflito de instâncias legitimadoras, de culturas ou de princípios estruturadores da acção educativa. (SARMENTO; FORMOSINHO, 1999, p. 82).

Parece ser o projeto educativo de escola que assume a dimensão expressiva das relações simbólicas entre os atores, ultrapassando o seu interesse meramente instrumental e surgindo como um documento revelador dos processos e das marcas de uma vontade coletiva que se construiu no espaço diagonal de uma racionalidade comunitariamente construída - uma racionalidade comunicativa para citar Habermas (1984). Por isso, o projeto educativo é visto como um artefacto da cultura organizacional de escola, refletindo os princípios estruturantes da coesão organizacional, sinalizando os termos em que a possibilidade de convivência entre os atores foi celebrada, atualizando, permanentemente, esses termos e estabelecendo as bases do reconhecimento mútuo dentro da comunidade. Nesse sentido, o projeto educativo é mais do que um instrumento pedagógico, surgindo como um “estandarte do poder da comunidade

educativa e uma marca de fronteira para o desenvolvimento da vida e da acção social dentro da escola” (SARMENTO; FORMOSINHO, 1999, p. 82).

Se, como postulámos antes, a identidade coletiva constitui um dos artefactos culturais de uma organização, traduzindo o sentido que os atores atribuem aos seus atos e a interpretação criativa que fazem das diretivas centrais, então, refletir sobre a identidade coletiva de uma escola, ou de um agrupamento de escolas, é refletir sobre o seu projeto educativo, enquanto tradução do que os atores daquela comunidade acreditam e querem que ela seja.

Dado que a acção organizacional é ancorada em diferentes concepções da realidade e está sujeita a constrangimentos culturais e organizacionais díspares, é possível identificar não só diferentes projetos educativos, mas, sobretudo, diferentes concepções de ‘projeto educativo’ que radicam em diferentes imagens organizacionais de escola - lentes a partir das quais “visualizamos, pensamos, administramos, agimos ou criticamos as escolas” (COSTA, 2003, p. 729).

Segundo a tipologia apresentada por J.A. Costa, inspirada nas imagens da organização propostas por Morgan (1996), tais imagens podem ser agrupadas em: escola como empresa, escola como burocracia, escola como democracia, escola como arena política, escola como anarquia e escola como cultura (COSTA, 2003, p. 74-94). A partir de cada uma delas, podemos desvendar diferentes significados para o compor-

tamento organizacional, bem como diferentes concepções e procedimentos inerentes aos projetos educativos de várias escolas.

### **6.1 O projeto educativo enquanto planificação eficiente**

Tendo por base os pressupostos teóricos das imagens empresarial e burocrática de escola, o projeto educativo pode ser entendido como um dispositivo normativo de formalização dos objetivos da organização escolar, tendo em vista a racionalização da ação educativa.

Trata-se de uma tecnologia racional para a tomada de decisões, a qual pressupõe um conjunto sistematizado e coerente de objetivos e de estruturas previamente identificadas, bem como a existência de normativos claros e de documentos que esclareçam com rigor os modos de funcionamento e operacionalizem o comportamento organizacional, assim como os resultados específicos a atingir.

A elaboração do projeto tende a ser assumida pelas estruturas de topo, diretamente pelo grupo responsável ou por alguém na sua dependência direta, valorizando-se o produto final em relação ao processo. Entendido como o documento de cúpula da planificação escolar, o projeto educativo constitui o ponto de referência para a coordenação das atividades dos diversos departamentos e sectores da organização escolar. Enquanto tal, deve dispor de objetivos precisos e de indicadores claros de ação, o que lhe confere uma dimensão predo-

minantemente operacional e o aproxima da classificação de projeto de ação.

A correta elaboração do projeto, a sua coerência interna, a qualidade do seu discurso e da respetiva apresentação, constituem aspetos fundamentais do documento final, que deve estabelecer o quadro de funcionamento e de estruturação organizacional da escola, servir de base de legitimação para a tomada de decisão e de referência para a avaliação institucional. O projeto educativo assume-se, por isso, como instrumento de controlo organizacional e de prestação de contas.

### **6.2 O projeto educativo enquanto identidade consensual**

Em alternativa, por inspiração da Escola das Relações Humanas, J.A. Costa sugere que o projeto educativo pode ser visto, também, como um mecanismo desencadeador de um processo de interiorização de valores comuns; como espaço de construção de uma cultura e de uma identidade próprias; e como lugar de mobilização dos atores em torno de uma visão partilhada do futuro e de uma missão a cumprir.

Nessa concepção, a elaboração do projeto educativo constitui um momento fundamental para a identificação das finalidades comuns e para a construção de elos de identidade entre os atores de uma comunidade educativa, comportando uma dimensão simbólica fundamental. Tido como mais importante do que o produto final, o seu processo de elaboração pressupõe a participação e

intervenção ativa de toda a comunidade. Essa mobilização tende a desencadear uma dinâmica relacional capaz de desenvolver, em cada ator, o sentimento de pertença organizacional sobre o qual se funda a própria comunidade educativa. O processo de elaboração coletiva do projeto tende a ser, então, prolongado no tempo, de modo a permitir a obtenção dos consensos desejados e a sua interiorização. Mas, não fica sujeito à total autonomia, estratégias e interesses dos atores, sendo coordenado por lideranças com visão organizacional, capazes de mostrar o caminho a seguir, de modo a introduzir na organização uma visão partilhada.

Utilizando a metáfora da ‘orquestra sinfónica’, o projeto educativo funciona como a partitura, que, depois de memorizada, os instrumentistas facilmente executam; um referencial simbólico precioso para a mobilização da comunidade educativa, invocado nos mais diversos momentos da vida escolar, mas sobretudo naqueles em que o consenso, o valor ou o prestígio da escola se vêm ameaçados.

### **6.3 O projeto educativo enquanto negociação conflitual**

Próxima da conceção da escola como arena política, Costa (2003) aponta uma perspetiva que sublinha que o processo de elaboração do projeto educativo se desenvolve no quadro da luta de interesses que os vários atores desencadeiam entre si, tendo em vista a realização de objetivos sectoriais.

Socorrendo-se de diversas estratégias de influência e de mecanismos de afirmação do seu poder, os diferentes grupos desenvolvem processos negociais, dos quais saem vitoriosos certos grupos ou coligações dominantes. Nesse sentido, o projeto educativo, enquanto produto, dificilmente poderá pretender identificar os objetivos da escola como um todo, limitando-se a representar os objetivos e interesses dos grupos que conseguiram impor as suas posições, dos quais os departamentos minoritários terão sérias dificuldades em aceitar, apoiar e pôr em prática.

Nesse quadro, o projeto educativo de escola surge como o resultado de um processo de construção social, fruto do jogo dos atores em interação. Mas esse processo tende a ser marcado pelo conflito, tido como necessário e estimulado pelas lideranças, como metodologia ativa de reflexão, identificação de soluções e de propostas e, nessa lógica, como mecanismo de renovação e de mudança pedagógica e espaço para o desenvolvimento de alianças e de negociações.

Na sua formulação como produto final, parecem emergir duas hipóteses de estruturação: um projeto sectorial, onde se manifestam os objetivos que nos processos de negociação os grupos dominantes conseguiram impor; ou um projeto compromisso que, sendo genérico, procura satisfazer as diversas ‘clientelas’ e possibilitar o nascimento de subprojectos, mas que dificilmente proporcionam uma linha condutora e uma visão holística de escola, aproximando-

-se mais de um modelo de justaposição atomizado, típico da construção em mosaico.

#### **6.4 O projeto educativo enquanto ritual legitimador**

Por fim, surge uma concepção próxima da visão ‘anárquica’ de escola, encarando a planificação racional como uma cerimónia assumida pela organização para manter a sua legitimidade, tanto em relação ao exterior como em relação aos atores organizacionais. Estes, ao planificarem, constroem uma fantasia partilhada de que “somos e pretendemos ser eficazes” (COSTA, 2003, p. 89-94). Nesse sentido, as Teorias do ‘novo’ institucionalismo (POWELL; DIMAGGIO, 1991; SCOTT; MEYER, 1994), como vimos antes, podem constituir um apoio conceptual importante para perceber a natureza desse ritual legitimador.

O projeto educativo, que contém uma fraca articulação com outros processos organizacionais, é visto, essencialmente, como uma atividade simbólica, um ritual que a organização escolar incorpora na sua estrutura formal, de modo a pacificar as expectativas sociopolíticas da sociedade, em geral, e da comunidade educativa, em particular. Ainda que a elaboração do projeto cumpra com todas as formalidades e pressupostos teóricos que o sustentam legalmente, o processo é marcado pelo débil investimento participativo dos atores envolvidos, pouco preocupados com a qualidade das propostas ou com

a adequação real do documento a apresentar.

O documento final, de cuja aplicação prática a comunidade educativa parece pouco convencida, serve, essencialmente, para transmitir a mensagem de ‘dever cumprido’, acabando por ser notória a desconexão entre o seu conteúdo e o conteúdo expresso noutros documentos (Plano Anual de Atividades, Regulamento Interno, Plano Orçamental ou planificações disciplinares) ou outros programas de estruturação da ação educativa.

#### **7 CONCLUSÃO**

Podemos dizer que tanto o produto como o processo de reconstrução identitária, desencadeado por processos de mudança externamente referenciados dependem, em grande medida, do contexto institucional e, sobretudo, da capacidade de agência de cada instituição, a qual está ligada à tradição, à história e à identidade existente.

O estudo da identidade, perspetivada como um processo de institucionalização, mostra-nos que as pressões externas para uma instituição se adequar a um determinado ideal podem desencadear processos de reconstrução identitária, mas estes são sempre interpretados à luz do que já existe. Por isso, são selecionados, de entre os elementos disponíveis nos diversos ideais organizacionais, aqueles que estão mais próximos da identidade existente. Por norma, esses elementos são combinados de forma

sempre original, de forma a dar um novo significado a essa nova identidade, mas não a transformá-la radicalmente.

Nesse processo, que busca legitimidade externa (via ideal organizacional) e interna (via identidade coletiva), as lideranças desempenham um papel fundamental, desencadeando, conduzindo e acompanhando as mudanças que vão

emergindo. Por isso, é que uma identidade forte pode favorecer o processo, e quanto maior capacidade de agência houver mais bem sucedido poderá ser o empreendimento – manter a integridade da instituição e os seus traços distintivos, associando as normas e os valores existentes à procura e às expectativas externas.

## REFERÊNCIAS

- BARROSO, João. *Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na Escola*. Lisboa: IIE/Ministério da Educação, 1995.
- BERGER, Peter L.; LUCKMAN, Thomas. *A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1967.
- BOUDON, Raymond (Org.). *Tratado de sociologia geral*. Lisboa: Edições Asa, 1995.
- BOURDIEU, P. *Razões práticas: sobre a teoria da acção*. Oeiras, Portugal: Celta, 1997.
- BRITO, Carlos. *Gestão escolar participada: na escola todos somos gestores*. Lisboa: Texto Editora, 1991.
- BRUNET, Luc. Clima de trabalho e eficácia da escola. In: NÓVOA, António (Coord.). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Dom Quixote/IED, 1995. p. 123-140.
- CANÁRIO, R. Estabelecimento de ensino: a inovação e a gestão de recursos educativos. In: NÓVOA, António (Coord.). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Dom Quixote/IED, 1995. p. 163-187.
- CORREIA, José Alberto. *Inovação pedagógica e formação de professores*. Porto, Portugal: Edições Asa, 1989.
- COSTA, Jorge Adelino. *O Projecto Educativo e as políticas educativas locais: discursos e práticas*. Aveiro: UA Editora, 2003.
- CROZIER, Michel ; FRIEDBERG, Erhard. *L'acteur et le système*. Paris: Edition du Seuil, 1977.
- CUCHE, Denys. *A noção de cultura nas ciências sociais*. Lisboa: Fim de Século, 2003.
- DIMAGGIO, Paul J.; POWELL, Walter W. The iron cage revisited: institutional isomorphism and collective rationality in organizational fields. *American Sociological Review*, v. 48, n. 2, p. 147-160, 1991.
- GIDDENS, Anthony. *Dualidade da estrutura: agência e estrutura*. Oeiras, Portugal: Celta, 2000.

- HABERMAS, Jürgen. *The theory of communicative action*. London: Heinemann, 1984.
- LIKERT, R. *New patterns of management*. New York: McGraw-Hill, 1961.
- MORGAN, G. *Imagens da organização*. São Paulo: Atlas, 1996.
- NÓVOA, António (Coord.). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Dom Quixote/ IIE, 1992.
- PAIS, José Machado. *Consciência histórica e identidade: os jovens portugueses num contexto europeu*. Oeiras, Portugal: Celta, 1999.
- PERALTA, Elsa; ANICO, Marta. *Património e identidades*. Oeiras, Portugal: Celta, 2006.
- PEREIRA, Carlos Diogo. Prefácio. In: PERALTA, Elsa; ANICO, Marta. *Patrimónios e identidades: ficções contemporâneas*. Oeiras, Portugal: Celta, 2006.
- PERRENOUD, Philippe; MONTANDON, Cléopâtre (Dir.). *Qui maîtrise l'école? Politiques d'institutions et pratiques des acteurs*. Lausanne: Réalités Sociales, 1988.
- POWELL, W. W.; DIMAGGIO, P. J. (Ed.). *The new institutionalism in organizational analysis*. Chicago: University of Chicago Press, 1991.
- REED, Michael. New managerialism, professional power and organizational governance in UK universities: a review and assessment. In: AMARAL, A.; JONES, G. A.; KARSETH, B. (Ed.). *Governing higher education: national perspectives on institutional Governance*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2002. p. 163-186.
- RÉNAUD, Alain. Pensare l'Immagine Oggi. Nuove Immagini, Nuovo Regime del Visibile, Nuovo Immaginario. In: PIROMALO, A.; ABRUZZESE, A. *Videoculture di Fine Secolo*. Napoli: Liguori, 1989. p. 11-27.
- SANTIAGO, Rui. *A escola representada pelos alunos, pais e professores*. Aveiro, Portugal: Universidade de Aveiro, 1996.
- SARMENTO, M. J.; FORMOSINHO, J. A dimensão sócio-organizacional da escola-comunidade educativa. In: FORMOSINHO, J.; FERNANDES, A. S.; Sarmento, M. J.; FERREIRA, F. I. *Comunidades educativas: novos desafios à educação básica*. Braga, Portugal: Livraria Minho, 1999. p. 71-87.
- SCHEIN, Edgar. H. *Organizational culture and leadership*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1985.
- SCOTT, W. Richard; MEYER, John W. (Ed.). *Institutional environments and organizations: structural complexity and individualism*. London: Sage, 1994.
- SELZNICK, Philip. *Leadership in administration: a sociological interpretation*. New York: Harper & Row, 1957.
- SOUSA, Susana Faria. *Comunicação organizacional e identidade colectiva num agrupamento de escolas*. 2010. 304f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal, 2010.

STENSAKER, Bjørn. *The transformation of organizational identities: interpretations of policies concerning the quality of teaching and learning in Norwegian higher education*. Twente: CHEPS/UT, 2004.

THURLER, Monica Gather. Relations professionnelles et culture des établissements scolaires: Au-delà du culte de l'individualisme? *Revue Française de Pédagogie*, n. 109, p. 19-39, 1994.

TORRES, Leonor Lima. *Cultura organizacional escolar: representações de professores numa escola portuguesa*. Oeiras, Portugal: Celta, 1997.

TOURAINE, A. *Crítica da modernidade*. Lisboa: Instituto Piaget. 1994.

### **Sobre a autora:**

**Susana Faria:** Professora Adjunta na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria, integra o núcleo de Leiria do CICS.NOVA. Doutora em Ciências Sociais pela Universidade de Aveiro, atua na área de Sociologia, em que é licenciada, e das Ciências da Educação, onde obteve o grau de mestre. Coordena o Curso de Relações Humanas e Comunicação Organizacional à Distância e Integra a Comissão Científico-Pedagógica do curso de Serviço Social. **E-mail:** susana.sousa@ipleiria.pt

**Recebido em outubro de 2016.**

**Aprovado para publicação em fevereiro de 2017.**