

Racionalidades organizacionais e relações
de poder na escola pública portuguesa:
construindo uma gestão mais democrática
*Organizational rationalities and power relations in portuguese
public schools: building a more democratic administration*

Custódia ROCHA¹

RESUMO: neste artigo, apresentam-se algumas perspectivas teórico-conceptuais que focam diversas racionalidades organizacionais e relações de poder, na gestão das organizações educativas e, simultaneamente, faz-se a convocação de uma base importante de documentos de uma escola (aqui denominada escola XXY), onde se desenvolveu um “estudo de caso”. Dão um contributo importante a esta análise crítica dos discursos organizacionais todos aqueles discursos que resultam de intervenções públicas feitas por alguns docentes e gestores da escola; aqueles que foram escritos pelos actores alvos de investigação: comentários e testemunhos; aqueles que resultam dos depoimentos que nos foram cedidos por professores e professoras da escola; aqueles que resultam de momentos de *face a face*; aqueles que por nós foram construídos, a partir de uma observação directa e simultânea transcrição dos discursos produzidos em contexto de acção; aqueles que constam em actas do Conselho Executivo, em notícias de jornais, entre outros. É a análise crítica de todos esses discursos organizacionais que nos permite defender que, no quotidiano da escola pública, existe um sem número de racionalidades e de relações de poderes em que as mulheres e os homens se vêem envolvidos e que, pela sua complexidade, não são passíveis de tipificação. Todavia, essas relações complexas permitem repensar a compreensão das organizações em termos de poder: o poder não se possui, carece de essência, é relação, não é unidireccional (quando o é, trata-se de dominação), a estrutura piramidal só serve para o entender, mas se trata de uma pirâmide difusa, móvel, mutante. Não há, pois, possuidores do poder, mas sim mulheres e homens que o actualizam dentro das incertezas e ambiguidades da denominada gestão (democrática) das escolas.

PALAVRAS-CHAVE: educação; racionalidade; poder; gestão.

INTRODUÇÃO

Neste artigo, apresentam-se algumas perspectivas teórico-conceptuais que focam diversas racionalidades organizacionais e tipos de poder nas organizações educativas e, simultaneamente, faz-se a convocação de uma base importante de documentos de uma escola (aqui denominada escola XXY), onde se desenvolveu um “estudo de caso”. Dão um contributo importante a esta análise crítica todos aqueles discursos organizacionais

¹ Professora do Departamento de Sociologia da Educação e Administração Educacional, Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, Braga, Portugal.

que resultam de intervenções públicas feitas por alguns docentes e gestores da escola; aqueles que foram escritos pelos actores alvos de investigação: comentários e testemunhos; aqueles que resultam dos depoimentos que nos foram cedidos por professores e professoras da escola; aqueles que resultam de momentos de *face a face*; aqueles que por nós foram construídos, a partir de uma observação directa e simultânea transcrição dos discursos produzidos em contexto de acção; aqueles que constam em actas do Conselho Executivo, em notícias de jornais, entre outros. Os enunciados discursivos que sustentam esta nossa análise foram textualmente retirados (e, por isso, aqui aparecem em *itálico*) dos seus contextos de produção/transcrição, sendo aqui simplesmente apresentados alguns dos trechos que compõem a extensa reportagem escrita (técnica metodológica) efectuada na escola XXY, e mais particularmente no seu Conselho Executivo, durante quatro anos lectivos consecutivos.

Esses trechos discursivos, a par com um enquadramento teórico sobre racionalidades e relações de poder, nas organizações educativas, permitem apresentar os principais pressupostos e princípios tradicionais da gestão escolar e permitem mostrar, ainda, a necessidade de consolidação de um outro *corpus* teórico em que se possa proceder à produção de outras visões teóricas sobre as formas de gestão (democrática) que efectivamente se operam nas organizações educativas, nomeadamente nas escolas. Vejamos:

A RACIONALIDADE EMPRESARIAL

A racionalidade empresarial está presente em muitas das concepções sobre as organizações educativas. António Nóvoa (1992, p.16) insurge-se contra “a cultura da racionalidade empresarial”, quando transportada para as escolas, que são “instituições de um tipo muito particular, que não podem ser pensadas como uma qualquer fábrica ou oficina: a educação não tolera a simplificação do humano (das suas experiências, relações e valores)”.

Muito têm sido denunciadas, de facto, as transposições (acríticas) que se fizeram do âmbito da interpretação da gestão científica de Taylor para as organizações educativas, revelando, por exemplo, e desta feita, como na gestão escolar se tem enfatizado os objectivos operacionais da eficiência e da eficácia, dos recursos financeiros, da estandardização e do controlo das operações.

Esses princípios, hoje, e já há algum tempo, perpassam em grandes orientações políticas internacionais, europeias e portuguesas (que àquelas responde em *low profile*). Alguns autores, de facto, têm alertado para a predominância, em relatórios sobre a educação, da linguagem da gestão científica de Taylor e da teoria económica racionalista. Licínio Lima (1994, p. 124 e ss.), entre outros, considera que, em Portugal,

as políticas educativas de modernização e de reforma também frequentemente integram os pressupostos e soluções de tipo taylorista. As novas prioridades são: recuperação de atrasos, desejos de integração europeia, alcance de metas estatísticas, combate ao desperdício e à ineficácia, elogio da excelência (nichos de qualidade), isto é, meras questões técnicas e gestionárias que se inscrevem no quadro de uma perspectiva neo-tayloriana.

José Alberto Correia (1998, p.133-134) procede, também ele, à desocultação da ideologia do “modelo tecnicista” em educação, em Portugal, dizendo:

A eficiência e o controlo da qualidade parecem ser, por isso, as preocupações centrais dos responsáveis políticos pela educação que encontram nas referências à qualidade uma justificação suplementar para fazerem a economia da explicitação dos projectos cívicos, éticos e políticos que dão sentido a esta eficiência e a esta qualidade.

Na escola XXY, a racionalidade empresarial e gerencialista pode denotar-se, em primeiro lugar, pela preocupação constante em otimizar os recursos (materiais, financeiros e humanos). A título de exemplo: *O Presidente continua ocupado. Fala com alguém, que entretanto lhe entrou no gabinete, sobre a aquisição de uma mesa para colocar os computadores. Diz: “Temos que ver isto do mobiliário muito bem, nós não podemos perder uma cadeira que seja”! [...]. “Não há desperdícios. Tudo tem de ser milimetricamente contado [...] A escola gere receitas próprias. As maiores receitas vêm do pavilhão gimnodesportivo [...].*

Tenta-se, de facto, no Conselho Executivo dessa escola, proceder de forma a garantir a maior eficiência e eficácia de resultados posteriores, quantas vezes sob o prisma da racionalidade empresarial. Resguardando-se o facto de se saber que [...] *aquilo não é nenhuma fábrica ... também se tem plena consciência de que: [...] muito embora as linhas determinantes apontem cada vez mais para fordismos e taylorismo, etc., etc., etc... porque é para isso que elas apontam e o resto são cantigas, como se costuma dizer [...]. Sendo realistas: “Há coisas que têm de ser vistas nos seguintes termos”, explica um dos gestores e resume: “Empresa por empresa, para ver quem faz os melhores preços [...] a gente vai chamá-lo cá e dizer: Olhe, as condições são estas, consegue fazer?”*

A RACIONALIDADE BUROCRÁTICA

As concepções da racionalidade burocrática estão presentes em muitos estudos sobre as organizações educativas. Max Weber (1993, p.172), defendendo embora que “a ‘legitimidade’ de uma dominação se [deve] considerar somente como uma probabilidade”, mostra também

que “o âmbito da influência autoritária das relações sociais e dos fenómenos culturais é muito maior do que à primeira vista parece. Valha como exemplo o tipo de dominação que se exerce na escola, mediante o qual se impõem as formas de linguagem oral e escrita que valem como ortodoxas”.

Em muitos estudos, é eleito o modelo burocrático de análise, para explicar o funcionamento das organizações educativas. Nesses estudos, mostra-se como a delineação de objectivos claros, a construção de critérios racionais de execução e de resolução de problemas, a determinação *a priori* de regras formais que determinam a acção, a departamentalização, são lógicas importadas da divisão racional do trabalho e são lógicas bem características da burocratização da educação.

O sistema educativo português tem vindo a ser descrito essencialmente como um “sistema burocrático centralizado”. No nosso país, tem-se, de facto, chamado a atenção para as disfunções de tal sistema, defendendo-se, por conseguinte, que “a modernização do sistema educativo passa pela sua descentralização [e que] as escolas têm de adquirir uma grande mobilidade e flexibilidade, incompatível com a inércia burocrática e administrativa que as tem caracterizado” (NÓVOA, 1992, p.17).

Em Portugal, vários estudos mostram como o modelo burocrático, enquanto modelo de análise das organizações, “concentra-se quase exclusivamente nas ‘versões oficiais da realidade’ [e como] uma sociologia das organizações não poderá quedar-se pelo estudo apenas da morfologia organizacional, das estruturas formais do poder; terá de considerar também a estrutura informal [...]” (LIMA, 1992, p.70); como “o modelo burocrático racional, enquanto visão unitária da estrutura organizacional não dá conta do carácter complexo e pluridimensional das estruturas”. E, por isso, “é, por si só, analiticamente insuficiente [...] para a explicação sociológica da estruturação e funcionamento das organizações educativas” (ESTÊVÃO, 1998, p.183).

Na escola XXY, a racionalidade burocrática, estatal e administrativa, as suas exigências do cumprimento da regra e da manutenção da hierarquia administrativa manifestam-se de forma inequívoca, pois, na gestão executiva, cumpre-se o princípio da divisão do trabalho: *O Presidente “defere” os tempos de férias. “Há coisas que só o Presidente pode decidir”, diz uma gestora, a maior parte dos documentos são assinados por ele*. Assim, “[...] Nada ou quase nada se pode fazer nas escolas, sem o veredicto e a autorização superiores”. Mais: *“As respostas da administração central são normalmente dominadas pela burocracia [...], normalmente é uma acção que corta, que demora, que burocratiza, que impede o fomento da actividade criadora das escolas [...]”*.

Para que o trabalho seja feito em acordo com a norma, e quando [...] um gestor tem dúvidas; *“Vou telefonar para a DREN”, diz ele [...]*. Vejamos

ainda: [...] o Sr. X, chefe dos Serviços Administrativos (Secretaria), entra e diz que ainda tem papel para os Exames Nacionais com referência a 199.. “Será que esse papel pode ser usado? Já estamos nos 2000 [...]. É melhor alguém do Executivo telefonar para o Júri Nacional, porque tudo o que diz respeito a Exames Nacionais não pode ser tratado pelos funcionários” [...].

Esse cumprimento da regra é servido na escola por gestoras e gestores “especializados” nessa função. As tarefas e objectivos são delimitados e fixos de antemão em documentos, tenta-se atingir o mais alto grau de eficiência técnica. Para que não haja dúvidas quanto ao cumprimento da regra, muitas decisões tomadas apoiam-se nos normativos que as delineiam e ficam posteriormente registadas em acta: “No primeiro ponto da ordem de trabalhos, procedeu-se à análise pormenorizada do Ofício Circular supracitado, com a finalidade de definirmos a proposta oferta dos cursos do Ensino Secundário (D.L. nº. 7/2001) da nossa escola, para o ano lectivo dois mil e dois, dois mil e três. No segundo ponto da ordem de trabalhos, foi decidido tendo em conta o Ofício Circular nº. 2/2002 da DSRM/DEE, nomeadamente os pressupostos aí referidos e as respostas dos Departamentos Curriculares, foi decidido que a proposta a apresentar relativa à oferta da escola para o ano dois mil e dois, dois mil e três será ... [...]”

A RACIONALIDADE RELACIONAL

Algumas das aquisições da teoria das relações humanas e da racionalidade relacional foram transpostas para o domínio da educação. Existem, pois, muitas ideologias pedagógicas advindas dos princípios das relações humanas, ideologias essas difundidas por eminentes pedagogos e filósofos. Até ao fim do século XIX, as tentativas de substituição da “educação racional” pela “educação relacional” foram esporádicas, mas estas viriam a alargar-se consubstancialmente com o movimento das “escolas novas” ou “educação nova”.

Pedagogos tais como John Dewey (1859-1952) e, entre nós, António Sérgio (1883-1969) defenderam uma concepção de educação baseada no *self-governement*, tendo por suporte metodologias activas e participativas, nas quais tomam formas relevantes a participação dos actores e suas formas de comunicação, a liderança, a motivação, a dinâmica de grupos, a importância do nível de integração social etc..

Tentando reavivar os princípios da racionalidade relacional, temos, nos últimos tempos, assistido a esforços no sentido de se resguardar o carácter comunitário das organizações educativas, caracterizando-as como “comunidades educativas”. Na conceptualização das comunidades educativas, “relewa-se a centralidade da acção e dos actores,

postula-se a horizontalidade das relações de poder e de comunicação e sustenta-se a emergência potencialmente emancipatória destas dinâmicas de construção partilhada de

valores e objectivos, a partir da comunicação intersubjectiva assente num sentimento de pertença colectiva. (SARMENTO; FERREIRA, 1995, p.101-102).

Essas propostas têm vindo a ser problematizadas, já que estão tão imbuídas de uma racionalidade relacional que, muitas vezes, recaem em formas de racionalidade “romântica”. Tais concepções, ainda que se oponham à racionalidade extrema da gestão científica, restringem o âmbito de análise das dimensões do poder e do conflito que se manifestam nas organizações e salientam, sobretudo, a dimensão *moral* da cooperação e do consenso. Resvala-se, então, muito facilmente, através da defesa da racionalidade relacional e colegial em contexto educativo, diz-nos Carlos Estêvão (1998, p. 196-197), por exemplo, “para análises mais normativas e para interpretações menos satisfatórias das interações estratégicas, dos processos internos de tomada de decisão, dos conflitos, das lógicas formais e informais de construção da ordem interna organizacional”.

Dessa forma, a expressão “comunidade educativa”, esclarece Licínio Lima (1994, p.133), só pode fazer sentido, se dela não se ocultar a sua dimensão política que envolve um processo de construção complexo e problemático e potencialmente gerador de conflitos. Pois, só nesse caso, a “comunidade educativa”, diz, pode assumir-se como “um ideal de democratização e de participação emancipatória” em vez de constituir “uma construção manipulante na base de uma participação meramente funcional”.

A racionalidade relacional está presente na escola XXY, uma vez que, na gestão executiva, se postula a existência de uma horizontalidade nas relações de poder e de comunicação: “[...] os períodos correspondentes a três mandatos, em que assumi as funções de Presidente do Conselho Executivo, se pautaram por uma horizontalidade marcante entre os diversos actores escolares – professores, alunos e funcionários – e, muito particularmente, entre os elementos constituintes dos poderes político-administrativos da escola: a Assembleia de Escola e os Conselhos Executivo e Administrativo [...]; se faz a defesa de que os processos participativos imperam sobre os processos autoritários e tecnocráticos: “[...] todas as decisões sempre foram tomadas colegialmente, em que homens e mulheres tiveram ‘o mesmo peso e a mesma medida’ diante da complexidade sempre presente no momento de se definir o trajecto e rumos a seguir [...]”; se sabe os actores organizacionais agem favoravelmente aos estímulos positivos e que, assim, trabalham melhor: “[...] Quando nos sentimos bem numa casa, quando colaboramos para que ela se mantenha de pé, os resultados aparecem”, nota [a Presidente do Conselho Executivo]; se tenta resguardar a importância comunitária das acções dos actores que, muitas vezes, assenta em dinâmicas de construção partilhada de valores e objectivos: “[...] na nossa

escola o que vale, sobretudo, é a ajuda dos professores e da comunidade, veja-se que todo aquele alcatroamento que lá está foi feito à custa da escola e com o empenho que alguns professores da escola colocaram nisso” [...] e, num sentimento de que a organização escolar é uma pertença colectiva onde os actores têm um papel estratégico para que na mesma surjam sinais de produtividade organizacional: “[...] A nossa escola tem uma forte tradição nessa área, dispondo de experiência e de recursos humanos e materiais susceptíveis de garantir sucesso no curso a que nos propomos [...]”.

A RACIONALIDADE CONTEXTUAL

As perspectivas da racionalidade de pendor contextual, em contexto educativo, estão vigentes numa série de investigações que, essencialmente a partir dos anos 60, se insurgiram contra os princípios das perspectivas clássicas e das relações humanas que dominaram o pensamento sobre as organizações durante a primeira metade do século XX.

Em vez de salientar como poderia pôr-se em prática a *melhor forma* de organização ou como, com a gestão, se podia manipular a dinâmica interna dos grupos de trabalho (relações humanas), o modelo da contingência apresenta uma perspectiva mais flexível e dependente do contexto, salientando, precisamente, que as organizações educativas estão cada vez dependentes do seu ambiente externo, explicitamente no que concerne à avaliação e ao financiamento.

Contudo, e na opinião de, por exemplo, WILLIAM TYLER (1991, p.80), a teoria da contingência diminui ela própria a sua importância por “não conseguir sequer explicar a complexidade de uma pequena escola elementar”, em termos das relações que esta mantém com o ambiente.

A racionalidade contextual verifica-se na escola XXY porque essa organização escolar mantém inúmeras relações com outras organizações, escolares ou não, e pode, assim, ser vista como um sistema aberto em constante relação e adaptação com os ambientes (geral e de tarefa) e com as constantes mutações que nesses ambientes se operam. Então, factores como ambiente e tecnologia originam incertezas e ambiguidades para a prossecução da gestão e esses factores influenciam e condicionam a própria estrutura organizacional. Veja-se que certas tomadas de decisão interna dependem, em grande grau, das próprias decisões que se tomam em outros contextos de acção exteriores à escola e à sua gestão executiva:

Uma gestora diz: “*Seria bom levarmos uma ideia fundamentada sobre o assunto lá para a escola X [...]. “Aqui na cidade X ninguém tem o curso tecnológico de química, nós investimos em recursos e infra-estruturas que podem dar continuidade a isto”, diz outro gestor [...]. “Para o tecnológico do desporto é indiscutível”, diz um gestor e acrescenta: “Temos condições, mas se calhar, a escola X também vai querer.” [...]. Diz uma gestora: “Imaginem agora situações*

de negociação com as outras escolas. Que fazemos? A Escola X, ao que pode concorrer? Terá condições? [...] “Porque é que a Escola X há-de ser uma escola de futuro e nós não? Não pode ficar com mais escolhas do que nós”! Diz uma outra gestora: “Bem, no final de tudo, vai depender das candidaturas” [...]. “Vai haver luta por estes dois cursos tecnológicos: Química e Controlo de Qualidade e Ambiente e Conservação da Natureza”, diz um gestor [...] “e depois, cuidado, a mudança traz sempre instabilidade; temos de saber lidar com ela”, acrescenta [...]. A reunião com as outras escolas correu bem. “Foi pacífico”, diz-me o Presidente [...]. “Vai organizar-se uma gincana aquática na cidade Y. Aqui, na cidade X, na piscina, não se consegue fazer [...]. Há um projecto para se fazer uma piscina. Aliás, foi uma das bandeiras deste mandato [...]. O poder local podia ajudar, mas não lhe interessa. Até porque a escola, assim, iria roubar clientes às piscinas municipais [...].”

A partir sobretudo da década de 70 do século XX, verificam-se grandes avanços na produção teórica acerca das organizações. Essa produção teórica reveste-se de um pluralismo em nada homogêneo, por vezes até contraditório. Contudo, irá cada vez mais afirmar-se a necessidade de rejeitar “o modelo racional” que enforma as teorias clássicas, a teoria da burocracia, a teoria das relações humanas, a teoria da contingência, entre outras.

Na análise sobre as organizações educativas, os modelos racionais de análise começam a perder grande parte da sua capacidade para explicar as variações das estruturas escolares e começam a surgir, em maior força, “concepções que diferem substancialmente das concepções racionais”, uma vez que “partes de algumas organizações são altamente racionalizadas mas muitas outras partes também provam ser intratáveis a partir de uma análise racional” (WEICK, 1976, p. 1-375).

Algumas perspectivas organizacionais em que se defende a existência de uma “pluralidade de racionalidades” e de poderes em contexto organizacional e, nomeadamente, em contexto educativo e de gestão escolar, são de seguida apresentadas e exemplificadas com trechos discursivos pronunciados pelos actores da escola XXY.

AS RACIONALIDADES AMBÍGUAS

Existem diferentes modelos analíticos ou propostas de síntese, aplicados às organizações educativas, que salientam as racionalidades ambíguas que nelas se manifestam. De entre alguns desses modelos, imagens e metáforas organizacionais que, considerados isoladamente, não permitem uma perspetivação holística e multidimensional dos fenómenos organizacionais, algumas metáforas têm sido consideradas como capazes de clarificar a crítica à monoracionalidade organizacional em contexto educativo.

De entre essas metáforas, destacam-se as seguintes:

- a) a da “anarquia organizada”: vislumbra-se uma organização que “opera na base de uma variedade de preferências inconsistentes e doentamente definidas. Pode ser melhor descrita como uma colecção de ideias soltas do que como uma estrutura coerente” (COHEN; MARCH; OLSEN, 1972, p.1). É esta, pois, uma organização que obedece a uma ordem (que pode não ser desordem) completamente diferente da ordem racionalista e que coloca especialmente em causa o “modelo bem instalado da burocracia racional” (LIMA, 1992, p.77);
- b) a do “caixote do lixo”: assenta na análise da tomada de decisão. Aqui, o processo de decisão é visto como um caixote do lixo – património colectivo organizacional – onde coexistem problemas e soluções raramente tão conexos e unívocos como as perspectivas clássicas deixam antever. Uma organização sob a conceptualização da metáfora do “caixote do lixo” é uma organização onde se verifica uma “desarticulação parcial “entre os problemas e os constrangimentos organizacionais e a sua forma e tempo de resolução (COHEN; MARCH; 1974, p.90), factores estes que “dependem todos de uma interligação de elementos relativamente complicada” .(COHEN; MARCH; OLSEN, 1972, p.16);
- c) a do “sistema debilmente articulado”: assenta na análise de todos os factores das organizações vistas como um “sistema debilmente articulado” ou organizações “debilmente acopladas”, isto é, organizações onde “os eventos articulados são reactivos” (WEICK, 1976, p.3), onde as coisas não acontecem sempre de forma articulada, de forma conectada. Existe “articulação débil entre indivíduos, entre sub-unidades, entre organizações, entre níveis hierárquicos, entre organizações e ambientes, entre ideias, entre actividades e entre intenções e acções” (ORTON; WEICK, 1990, p.208).

Nos modelos analíticos enformados pelas metáforas anteriormente assinaladas, apela-se para a análise das “organizações – ou situações de decisão – caracterizadas por [...] preferências problemáticas [...] tecnologia pouco clara [e] participação fluida” (COHEN; MARCH; OLSEN, 1972, p.1). Outra parte da ambiguidade resulta das solicitações do ambiente organizacional e do ambiente externo, nomeadamente no que se refere à ambiguidade do financiamento. Salientemos, ainda, que os modelos da ambiguidade realçam as vantagens da descentralização. Dada a complexidade e ambiguidade da organização, o processo formal (burocrático) de pré-decisão revela-se inadequado, pelo que é fundamental conceder poder a outros para decidirem. A autonomia individual, profissional e departamental é aqui vista como apropriada (BUSH, 1986).

Na escola XXY, manifestam-se várias racionalidades ambíguas, uma vez que nessa escola e na sua gestão executiva se desenvolvem processos envoltos de grande constrangimento e ambiguidade, nem sempre determinados *a priori*, mas sim *a posteriori*. Vejamos: “Neste momento, há uma grande confusão. A Revisão curricular foi extinta ou não? Não se sabe [...] as coisas vão-se fazendo” [...] quando dá para o torto, caem-nos em cima! [...] o ano passado [...] excluímos um aluno da frequência das aulas e tivemos que o readmitir!” “Porquê?” “Porquê? Porque o pai do aluno disse que o facto de lhe termos enviado cartas registadas não significava que os envelopes tivessem realmente um aviso lá dentro”.

Vejamos ainda: *Entram duas professoras e um professor. “Agora há aulas de 90 minutos. Como é? Dois sumários, duas faltas [...] Pode-se faltar aos 1ºs 45 minutos e vir aos 2ºs”? Perguntas e mais perguntas. A Presidente responde: “Isto está afixado.” Diz-lhe uma professora: “Mas não está explícito, ainda ontem estive na minha antiga escola e lá...”*, diz a Presidente: “Pois é capaz, mas a matriz é a mesma, bem, não se preocupem, isto vai ficar melhor, tem é de se mudar tudo, eu vou tratar disso”.

Os processos ambíguos levam, não raras vezes, a reinterpretações, a “infidelidades normativas”, a irregularidades (conscientes ou não): “Já bastam as irregularidades que se cometem sem saber, quanto mais pactuar com elas”, diz uma gestora. “É que isso não pode ser por muito que se queira”! e levam, mesmo, a ilegalidades: [...] numa escola como a nossa [...] que é das mais bem geridas, podem estar certos disso, até houve tentativas de suplantar a própria lei (e fez-se isso) para aliviar os gastos [com o Ensino Recorrente] porque, se se cumprisse a lei, em vez de Cento e tal era capaz de ser perto dos Duzentos... [...]. E ainda: “[...] o que eu passei, por exemplo, por causa de uma conta paralela à do orçamento da escola, o que era uma coisa extremamente ilegal e com a qual se acabou felizmente [...]” ; “É muito complicado ... já tem havido até processos disciplinares aplicados aos professores por parte do Executivo”.

Esses processos ambíguos contrapõem-se ao normativismo burocrático, não prefiguram na estrutura de superfície do organigrama, são antes constituintes da estrutura oculta do mesmo e são, sobretudo, constituintes da afirmação (individual ou colectiva) dos objectivos, interesses e estratégias dos actores organizacionais: *Para marcar uma reunião de grupo [...], “é preciso fazer uma convocatória com oito dias de antecedência”, diz um gestor. “Caramba, mas não deu, foi uma trabalhadeira desgraçada”, diz um estagiário. “Pronto, pronto, vamos tentar furar o esquema”, diz o gestor. Telefonam pessoalmente aos colegas de disciplina para averiguar da sua disponibilidade. Havia hipótese de estarem presentes. “Boa”, diz um estagiário.*

AS RACIONALIDADES POLÍTICAS

Tentando também ultrapassar as limitações inerentes aos modelos racionais de análise que incidem a sua análise nos aspectos estruturais das organizações, as análises baseadas nos modelos políticos e, conseqüentemente, nas racionalidades políticas irão definir as organizações educativas como *loci* onde se entrecruzam racionalidades políticas plurais e onde lutam pelo poder, advindo de várias fontes, diferentes indivíduos e grupos com objectivos, valores, crenças, percepções e interesses também eles diferenciados.

As organizações educativas têm, de facto, sido analisadas a partir dos modelos políticos e das racionalidades políticas que nelas se desenvolvem. Desfaz-se, desta feita, o teor de outras análises patentes nos modelos formais, modelos altamente normativos, realçadores dos aspectos mais consensuais e deterministas das organizações, nomeadamente das organizações educativas, que aqui eram perspectivadas como espaços homogêneos de pura assimilação de valores, ideais e objectivos comuns.

Definitivamente, concepções tais como poder, conflito, interesse, oportunismo, regateio, negociação, bluff e *lobbying*, entre outros, irão assumir um estatuto de relevância na análise das organizações educativas, vistas como “sistemas plurais, muitas vezes fracturados pelos conflitos” (BALDRIDGE, 1971, p. 26 E 107), mas em que a análise da ordem e da cooperação, a análise das formas de “negociação”, tanto quanto das formas de conflito, faz sentido ser convocada já que essas formas, na sua correlação, originam as relações de poder que se operam nas organizações educativas (BACHARACH, 1988, p.282 E SS.).

Então, também nos estudos sobre o poder nas organizações educativas tem sido discutida a concepção de poder legítimo ou dominação de sentido weberiano e têm-se apontado as limitações de tal concepção. Assim, as análises sobre as relações de poder em contexto educativo têm incorporado, sobretudo a partir dos contributos do “modelo político”, uma concepção de poder que o delineia como “um elemento tático, dinâmico e informal [...] que não envolve, necessariamente, uma linearidade vertical superior-subordinado (BUSH, 1996).

Assim, a análise sobre o(s) poder(es) nas organizações educativas, ao mesmo tempo que tem permitido reafirmar a existência de relações assimétricas de poder em tais contextos, também tem permitido mostrar como, em algumas configurações de acção organizacional, as relações assimétricas se podem converter em relações mais simétricas ou, pelo menos, questionar as relações existentes.

As organizações educativas são vistas, então, nessa perspectiva política, como *loci* onde se engendram as mais variadas relações de poder.

E, por isso, como “espaços micropolíticos” onde convergem “os aspectos dialécticos, interactivos, multidireccionais, estratégicos, conflituais, ideológicos e interpretativos da organização, no que se relaciona com o poder” (BLASE, 1989, p.378); como uma ordem política, onde os mais variados mecanismos de poder são mobilizados estrategicamente pelos actores e em que “todas as acções, consciente ou inconscientemente significadas, podem ter significado político numa dada situação” (BLASE, 1991, p.11).

As racionalidades políticas, na escola XXY, podem ser detectadas, uma vez que nessa organização escolar existem diferentes grupos com objectivos, valores, crenças, percepções e interesses também eles diferenciados. Esses grupos se envolvem em relações de negociação, mais ou menos consensuais, mais ou menos conflituosas:

[...] Nas reuniões do Executivo, eu levava muita porrada. Se tinha argumentos para me defender, defendia-me, se não tinha, acatava as decisões dos outros. As reuniões eram normalmente pacíficas, mas se tivesse de haver bulhas, havia [...]; [...] Fazem-se muitos 'jeitos' nas escolas, alguns são feitos pelos gestores, e de 'boa fé', outros escapam-lhes porque são feitos por grupos de professores [...] os líderes informais têm muito peso, estabelecem objectivos e estratégias próprias.

Os actores organizacionais envolvem-se então em relações de poder que lhes permitem defender e lutar pelos seus interesses e pelas suas expectativas através, por vezes, da construção de coligações: “[...] Os Conselhos Executivos das escolas da cidade X estiveram, uma altura, quase todos para se demitir. Fomos para lá todos ... para a DREN ... e o que é certo é que conseguimos o que queríamos [...]”.

De facto, os actores organizacionais possuem poder, mais que não seja “um mínimo de poder” e exercido por momentos: [...] Uma gestora diz: “Eu acho muito bem, as pessoas não se devem fixar nos cargos de poder, porque apesar de tudo, há sempre algum poder” [...]. O homem que sai com o Presidente, diz: “Estive a discutir com o poder” e virando-se para uma gestora (Vice-presidente), pergunta: “Tu também és do poder ou és auxiliar do poder”? Ao que ela responde: “Sou polivalente, faço as duas coisas. Depende da situação”.

A posse de poderes, por parte dos actores organizacionais, e a sua transmissão, por vezes registrada em acta: [...] Aberta a sessão pelo Presidente cessante foram tratados os seguintes assuntos: 1º - Transmissão de poderes [...] permite aos actores organizacionais, por exemplo, o controlo do conhecimento e da informação: E “[...] aí não é só o Executivo que impera. Por exemplo: Há funcionárias que sabem tudo o que se passa nesta escola, há vários anos que exercem as funções e sabem tudo, têm um poder enorme, nomeadamente perante o Conselho Executivo, se não for pelas funcionárias, eles não ficam a

saber de imensos pormenores. Eles ficam, muitas vezes, dependentes das informações das funcionárias. Os poderes informais são muito importantes. No Pedagógico é que salta tudo acima [...] Há pessoas que tomam decisões sem sequer consultar o Executivo. Há professores a resolver os problemas da escola. Por exemplo: o Secretariado dos Exames tem um poder fortíssimo [...]".

AS RACIONALIDADES (NEO)INSTITUCIONAIS

A teoria (neo) institucional aparece consolidada nos finais da década de setenta e década de oitenta e com ela se visa, também, entre outros objectivos, ultrapassar as limitações inerentes aos modelos racionais de análise das organizações.

Nessa perspectiva analítica, as organizações educativas a partir das perspectivas existem a par com outras organizações e constituem, então, "campos organizacionais" em constante interacção com outros campos de (re)institucionalização. As organizações educativas, então, encontram-se envolvidas em ambientes (culturas) altamente institucionalizados, sujeitos a múltiplas pressões conflitantes. Se a força das mensagens culturais transmitidas pelo sistema institucional (a família, o Estado, a economia e a educação) relativamente à estrutura organizacional das escolas não pode ser esquecida, também não se podem esquecer os problemas das inconsistências que as organizações educativas enfrentam com os seus "campos organizacionais", devido, precisamente, ao conjunto de racionalidades que neles competem e se enfrentam de modo a encontrar, simultaneamente, a eficiência organizacional e a legitimidade institucional (ELLSTRÖM, 1992; ESTEVÃO, 1998); MEYER, 1977; ROWAN, 1988).

Nesse sentido, as organizações educativas são constituídas por múltiplas redes de poder e integram na sua estrutura formal estruturas socialmente construídas de sentido, mitos institucionalizados, regras racionalizadoras da sociedade e racionalidades várias e a sua acção tem de ser compreendida como o resultado de uma interacção complexa entre processos internos e regras externas que legitimam a sua existência e o que leva, fundamentalmente, a que as estruturas organizacionais sejam entendidas como ideologias construídas e reconstruídas em organizações descritas como "espaços de disputa ideológica" (BALL, 1987), espaços, em suma, confrontados, a cada momento, com "*dilemas de acção*, em larga medida centrados na desinstitucionalização do modelo organizacional secular da escola e na reinstitucionalização de novas (agora, porventura em definitivo, plurais) práticas, estruturas e lógicas de acção" (SARMENTO, 2000, p.128).

Tal conceptualização das organizações educativas exige que se equacione, em definitivo, a inclusão da problemática das relações de poder na análise dos discursos, das ideologias, dos processos e das estruturas de gestão nas organizações educativas. Desta feita,

o *multi-institucionalismo* que condiciona [as organizações educativas] torna deveras difícil, ou mesmo impossível, a redução da gestão a um processo meramente técnico conforme aos padrões de uma racionalidade *a priori* ou segundo um processo de controlo racional e burocrático. (ESTÊVÃO, 1998, p.255).

Na escola XXY, manifestam-se racionalidades (neo)institucionais, porque a força de outros “campos organizacionais”, nomeadamente a do Estado, se introduz de um modo bastante determinante na instituição que é a escola, e na sua gestão executiva, condicionando, através de vários mecanismos, a capacidade de construção e reconstrução da sua estrutura. Perante as pressões e os múltiplos poderes externos, a organização escolar conforma-se aos imperativos ideológicos e normativos mais amplos, para que não seja posta em causa, por meio de avaliações externas, por exemplo, a legitimidade das suas decisões: *O Presidente indeferiu um requerimento de falta de uma professora. Não era explícito. “Queria faltar no dia 26 de Abril por ser o dia a seguir ao dia 25”, explica o Presidente. E acrescenta, olhando para mim: “Não pode ser, o inspector, quando vem cá, começa logo por isto: pelas faltas dadas pelos professores”!*

A legitimidade institucional da organização educativa também sai reforçada com uma série de elementos simbólicos: [...] *Na parede [do Conselho Executivo está] uma fotografia do Presidente da República Portuguesa: Jorge Sampaio [...], de “rituais” e de “cerimónias” organizacionais: [...] A minha frente está uma “homenagem” [...]. É uma lista de dez homenageados: 8 professoras e 2 professores, de entre os quais o antigo Presidente do Conselho Executivo ... e deixaram obra feita... . Há, até, e não raras vezes, a preocupação em publicitar a “boa imagem” da escola, conforme se pode ler nos jornais: [...] Nos últimos anos, a escola Secundária XXY, em [...] na cidade X, tem subido no ranking das melhores escolas, numa tabela que é elaborada a partir de resultados das classificações finais e dos exames nacionais do 12º ano. Este ano, a XXY ficou colocada no 26º lugar, conseguindo bons resultados em disciplinas como “Introdução ao Desenvolvimento Económico e Social”. Nesta disciplina, a XXY teve uma média de 14,8 valores. Um corpo docente estável e a dedicação de professores, alunos e funcionários é a chave do sucesso [...]. A XXY é uma escola com muita tradição na cidade [...]*

AS RACIONALIDADES PÓS-MODERNAS E PÓS-ESTRUTURALISTAS

A teoria organizacional pós-moderna e pós-estruturalista vai colocar uma ênfase significativa nos processos culturais e simbólicos através dos quais as organizações são socialmente construídas, reconstruídas e desconstruídas. As análises sobre o poder, nas organizações, e especialmente nas organizações educativas, têm sido teoricamente estendidas à discussão mais geral sobre a (as)simetria das

relações de poder. Essa discussão vai encontrar contornos teóricos de desconstrução efectiva com autores como Michel Foucault, Anthony Giddens, Alain Touraine, entre outros.

As organizações educativas têm sido analisadas sob o prisma das perspectivas pós-estruturalistas e pós-modernas. Michel Foucault (1977) denuncia (através da imagem do panóptico) que “uma relação de fiscalização, definida e regulada, está inserida na essência da prática do ensino: não como uma peça trazida ou adjacente, mas como um mecanismo que lhe é inerente e que multiplica a sua essência”. Por isso, ao apelar à necessidade de se questionar o “poder disciplinar”, pergunta: “Devemos ainda nos admirar que a prisão se pareça com as fábricas, com as escolas, com os quartéis, com os hospitais, e todos se pareçam com as prisões?” O autor explica novamente:

Através do panóptico aponto um conjunto de mecanismos que operam no interior de todas as redes de procedimentos e de que se serve o poder. O panóptico foi uma invenção tecnológica na ordem do poder, tal como a máquina a vapor o foi na ordem da produção. Esta invenção tem isto de particular: foi utilizada em [...] escolas, quartéis, hospitais. Nestes contextos fez-se a experiência da vigilância integral. Aprendeu-se a confeccionar histórias, a estabelecer conotações e classificações, a fazer a contabilidade total dos dados individuais. Certamente, a economia – e o fisco – já tinham utilizado alguns destes procedimentos.(FOUCAULT, 1992).

Renunciar às “meta-narrativas da legitimação” e aos discursos hegemónicos, como defende Jean-François Lyotard (1984), e muitos outros autores e autoras na sua esteira, é pensar em muitas e diferentes implicações para o âmbito educativo e para o âmbito das organizações educativas sendo que a mais consistente dessas implicações é, para Tomaz Tadeu da Silva (1994) poder dizer “Adeus às metanarrativas educacionais”.

As racionalidades pós-modernas e pós-estruturalistas estão presentes na escola XXY, já que os actores organizacionais denunciam e questionam, publicamente, até, a racionalidade instrumental e as suas dimensões burocráticas, incrustadas na organização educativa, e desafiam, por isso, o poder instituído que privilegia ou suprime interesses: “Somos autónomos para arcar com o grosso das situações ou para aquilo que interessa [...]. A administração regula cada vez mais espartilhadamente [...]. A autonomia do Decreto-Lei 115-A/98 não passa, em termos práticos, de uma autonomia de minudências [...]. As pessoas estão assustadas com a possibilidade de perder poder [...]. Diz o decreto: O Presidente do Conselho Executivo ou Director e o Presidente do Conselho Pedagógico participam nas reuniões da Assembleia sem direito a voto. Eu pergunto: O que é que vamos lá fazer?”

O poder, para esses actores, é muitas vezes entendido de uma forma globalizante, isto é, o poder não é reduzido à lei e simplesmente identificado com o Estado ou com um órgão de decisão, é antes visto como fenómeno disperso, disseminado e múltiplo. Nesse sentido, também fica colocada em causa a formatação do sistema educativo português, rejeitando-se falsas institucionalizações de autonomia decretada, exigindo-se, publicamente, a devolução de poderes, exigindo-se que sejam criadas as condições para que a autonomia seja efectivamente construída e vivida na escola: [...] *sem imposições, sem paternalismos ociosos e desajustados, em diálogo, com abertura de espírito, embora com responsabilidade, nunca no meio da confusão e da desordem, sendo capaz de tomar posições afirmativas sem que poderes exteriores à escola ou mesmo dentro dela tentem de forma autocrática e portanto anti-democrática levar a soluções de carácter impositivo e cerceador das capacidades dos outros [...]. As várias comunidades educativas devem estar despertas, não aceitando um dirigismo centralista e monopolizador de toda a sua actividade quer nos planos administrativo e económico, quer nos domínios pedagógico e didáctico, trabalhando, organizando, criando a sua identidades própria, utilizando todas as possibilidades que a lei autonómica lhes confere para reivindicarem aquilo a que têm direito [...]. A nova organização democrática das comunidades educativas [...] deverão ser o motor e constituir a essência de tudo quanto nelas se faz. Sem intromissões do exterior, sem falsos protecționismos e dirigismos do poder central, com meios materiais que não impeçam a prossecução dos seus fins mais legítimos os quais se não existirem devem ser reivindicados [...].*

AS RACIONALIDADES CULTURAIS

Os estudos sobre as “culturas organizacionais de escola” têm apontado para o carácter dinâmico das culturas (incluindo as subculturas e contraculturas), que permite que estas sejam vistas como constantemente reinventadas e contestadas pela acção e não simplesmente sujeitas a um carácter determinista que as concebe como eminentemente conservadoras, reprodutoras e de antemão consolidadas.

Assim, na análise da escola como organização, torna-se essencial que “os nossos instrumentos conceptuais sejam capazes de examinar o habitat social – a cultura – de forma a ter em consideração o que é informal, efêmero e escondido assim como o que é visível e oficial.” (WESTOBY, 1988, p.XI). Dessa forma, as culturas organizacionais não podem ser perspectivadas como “coisas” estáveis, estáticas, imutáveis, uniformizadas.

Não é possível conceber-se as culturas, nem as culturas organizacionais, nem tão pouco as “culturas organizacionais escolares”, como sendo fenómenos culturais monolíticos mas sim como fenómenos culturais ou subculturais simbólicos e ambíguos, que permitem “olhar a cultura organizacional simultaneamente como *processo* e *produto*, tal como

se faz “em grande parte das investigações enquadradas no movimento crítico.” (TORRES, 2004, p.192).

Por isso, a conceptualização das organizações educativas enquanto *loci* onde se podem definir relações do tipo comunitário, relações essas que permitem a manifestação de uma cultura e gestão colaborativas e supostamente consensuais, muito tem sido problematizada no sentido de mostrar, por exemplo, como esses princípios em muito estão em acordo com os valores típicos da cultura de optimização empresarial transposta, agora, para o âmbito das escolas (TORRES, 2004).

As racionalidades culturais têm expressão na escola XXY, já que nesta organização escolar, mesmo que aparentemente, predomina uma cultura do consenso na gestão, uma *cultura integradora*, forte e homogénea, na qual todos os actores organizacionais se revêm, porque essa cultura é como que a própria essência da organização: *Houve eleições na Escola para eleger o novo mandato para o “Conselho Executivo”. Havia só uma lista. “Foi uma coisa simples”, diz uma gestora [...]. “Enfim”, comenta um gestor [...], “ainda bem que há mais do lado de cá do que do lado de lá! [...], também não poderá deixar de ter-se em consideração que essa mesma cultura adquire, por vezes, o carácter de uma cultura diferenciadora muito mais dinâmica do que estática e monolítica, muito mais representativa dos interesses particulares dos actores organizacionais: O antigo Presidente pediu a aposentação. Houve uma lista única com a qual muitos professores e professoras concordaram mas também “houve para aqui muitas vozes de resistência” diz-me um professor na sala dos professores [...]. “Bem mas a coisa não foi assim tão unânime. Houve quem não tivesse comparecido, houve quem dissesse que desconhecia os membros da lista”.*

Também não será de esquecer que, muitas vezes, na organização escolar, tendem a surgir, por vezes em simultâneo com as outras formas de cultura, configurações de uma *cultura fragmentadora*, uma vez que os actores organizacionais, não raras vezes, procedem à construção e reconstrução de múltiplas subculturas organizacionais, subculturas simbólicas mas expressivas, e onde vigoram interesses divergentes dos interesses gerais e das finalidades ideológicas últimas da cultura organizacional dominante: Há grupos de professores, “por exemplo, que defendem os seus próprios interesses numa lógica corporativista. Para além disso, há pessoas nos grupos com muito carisma, há pessoas que respeitam a liderança formal e outras que não [...].

A análise exposta permite-nos reafirmar que o estudo das organizações educativas, nomeadamente o estudo da escola, deve contemplar tanto uma análise das estruturas organizacionais quanto uma análise sobre a acção dos actores organizacionais enquanto (re)construtores dessas estruturas. Se assim se proceder, veremos que esses actores, sendo embora condicionados por ideologias, símbolos e representações que eles reproduzem, são capazes, também, de configurar

ROCHA, C.

sentidos culturais constitutivos de acções que vão de encontro às suas expectativas, interesses e poderes.

Neste artigo, então, o poder, o discurso e o sentido da/na gestão são vistos não só como elementos que constroem mas também como relações que capacitam. E, se aqui se convoca a ideia de que, nas relações organizacionais, o poder é central para a produção de diferenças que são tão opressivas quanto hierárquicas, também se avança com uma outra reflexão, que implica perceber que o reforço constante que a cada momento relembra a existência de uma plena dominação de uns actores sobre os outros, nas organizações, pode resultar numa análise que não clarifique como os actores educativos podem ser agentes activos na (re)construção da sua autonomia organizacional e na construção de uma gestão mais democrática, porque mais participada, negociada e discutida, pese embora as ambiguidades, as incertezas, os interesses, os conflitos, as representações, os símbolos que essa gestão comporta.

ROCHA, Custódio. Organizational rationalities and power relations in portuguese public schools: building a more democratic administration. *Educação em Revista*, Marília, v. 8, n. 1, p. 1-20, 2007.

ABSTRACT: this paper addresses some theoretical and conceptual viewpoints that focus different organizational rationalities and power relationships in education organizations management and, at the same time, it studies a series of important documents from a school (here called XXY School) where the “case study” has been developed. This critical analysis of organizational speeches is mostly based on speeches from public presentations made by teachers and school managers; statements of school teachers; face-to-face exchange; direct observation and simultaneous transcription of the speeches within the context of action; minutes from executive board meetings; newspapers articles; and so on. The study of these different organizational speeches enables us to state that, every day, in public schools, there is a series of rationalities and power relationships where women and men are implicated into, and also that, by their complexity they do not need any typification. However, these complex relationships allow us to reconsider the comprehension of organizations in terms of power: the power is not owned, it lacks essence, it requires relationship, and it is not unidirectional (unless, it is domination), the pyramidal structure helps us to understand it but this configuration is a mutant, mobile, and disperse pyramid. Indeed, power does not belong to anyone but it is used in different ways by women and men within their indecisions and ambiguities of (democratic) school management.

KEYWORDS: education; rationality(ies); power(s); management.

REFERÊNCIAS

- BACHARACH, S. B. Notes on a political theory of educational organizations. In: A. WESTOBY (E.). *Culture and power in educational organizations*. Milton Keynes: Open University Press, 1988. p.277-288.
- BALDRIDGE, V. J. *Power and conflict in the university*. New York: John Wiley, 1971.
- BALL, S. J. *The micropolitics of the school: toward a theory of school organization*. London: Methuen, 1987.
- BLASE, J. The micropolitics of the school: the everyday political orientation of teachers toward Open School principals. *Educational Administrative Quarterly*, v. 25, n. 4, p. 377-407, 1989.
- BLASE, J. The micropolitical perspective. In: BLASE, J. (E.). *The politics of life in schools. power, conflict and cooperation*. London: Sage Publications, 1991. p. 1-18.
- BUSH, T. *Theories of educational management*. London: Harper and Row, 1986.
- BUSH, T. Theory and practice in educational management. In: BUSH, T.; e WEST-BURNHAM, J. (Edit.). *The principles of educational management*. Leicester: Longman, 1996. p. 33-53.
- COHEN, M. D ; MARCH, J. G.; *Leadership and ambiguity: the American College President*. New York: McGraw – Hill, 1974.
- COHEN, M, D.; MARCH, J. G.; OLSEN, J. P. Garbage can model of organizational choice. *Administrative Science Quarterly*. v. 17, n. 1, 1972, p. 1-25.
- COHEN, M, D.; MARCH, J. G.; OLSEN, J. P. Le modèle du *garbage can* dans les anarchies organisées. In: MARCH, J. *Décisions et organisations*. Paris: Les Éditions d' Organisation, 1991. p. 163-195.
- CORREIA, J. A. *Para uma teoria crítica em educação*. Porto: Porto Editora, 1998.
- ELLSTRÖM, Per-Erik. Understanding educational organizations: an Institutional perspective. *Revista Portuguesa de Educação*. Braga, Universidade do Minho, v.5, n.3, 1992, p. 9-22.
- ESTÊVÃO, Carlos V. *Redescobrir a escola privada portuguesa como organização*, Braga: Universidade do Minho, 1998.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*. Rio de Janeiro: Vozes, 1977. (Original de 1975).
- FOUCAULT, M. *Microfísica del poder*. 3. ed. Madrid: Las Ediciones de la Piqueta, 1992. (Original de 1990).
- LIMA, L. C. *A escola como organização e a participação na organização escolar: um estudo da escola secundária em Portugal (1974-1988)*. Braga: Universidade do Minho, 1992.
- LIMA, L. C. Modernização, racionalização e optimização: perspectivas neo-taylorianas na organização e administração da educação. *Cadernos de Ciências Sociais*. n. 14, 1994. p. 119 - 139.

ROCHA, C.

LYOTARD, J. F. *The postmodern condition: a report on knowledge*. Manchester: Manchester University Press, 1984.

MEYER, J. W.; ROWAN, B. Institutionalized organizations: formal structure as myth and ceremony. *American Journal of Sociology*. v. 83, n. 2, 1977, p. 340-363.

NÓVOA, A. Para uma análise das instituições escolares. In: NÓVOA, A. *et al.* (Org.) *As organizações escolares em análise*. Lisboa : Dom Quixote ; Instituto de Inovação Educacional, 1992, p. 13-43.

ORTON, J. D.; WEICK, K. E. Loosely coupled systems: a reconceptualization. *Academy of Management Review*. v. 15, n. 2, p. 203-223, 1990.

SARMENTO, M. J. *Lógicas de acção nas escolas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 2000.

SARMENTO, M. J.; FERREIRA, F. I. A construção social das comunidades educativas. *Revista Portuguesa de Educação*, v.8, n. 1, p. 99-116, 1995.

SILVA, T. T. da. O adeus às metanarrativas educacionais. In: SILVA, T. T. (Org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 247-258.

TORRES, L. L. *Cultura organizacional em contexto educativo: sedimentos culturais e processos de construção do simbólico numa escola secundária*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia, 2004.

TYLER, W. *organización escolar: una perspectiva sociológica*. Madrid: Ediciones Morata, 1991. (original de 1988).

WEBER, M. *Economia y sociedad: esbozo de sociología comprensiva*. México: Fondo de Cultura Económica, 1993. (Original de 1922).

WEICK, K. E. Educational organizations as loosely coupled systems. *Administrative Science Quarterly*. v. 21, n. 1, p. 1-19, 1976.

WESTOBY, A. (E.). *Culture and power in educational organizations*. Philadelphia: Open University Press, 1988.