UNIVERSIDADE ABERTA

A agregação de escolas e agrupamentos e a possibilidade de inovação e melhoria no sistema organizacional

Dinâmicas organizacionais e sistémicas na construção de um agrupamento em interação com os 'stakeholders' – estudo de caso

João Esteves Salgueiro

Doutoramento em Educação, na área de especialização em Liderança Educacional

2020

UNIVERSIDADE ABERTA

A agregação de escolas e agrupamentos e a possibilidade de inovação e melhoria no sistema organizacional

Dinâmicas organizacionais e sistémicas na construção de um agrupamento em interação com os 'stakeholders' – estudo de caso

João Esteves Salgueiro

Doutoramento em Educação, na área de especialização em Liderança Educacional

Tese de doutoramento orientada pela Professora Doutora Susana Henriques

2020

Resumo

Este trabalho analisa a possibilidade de desenvolvimento de dinâmicas inovadoras no contexto da construção de um mega-agrupamento de escolas em interação com os *stakeholders* da comunidade. Sustentada num quadro de referência assente na teoria dos sistemas sociais de Niklas Luhmann, mas convocando outros contributos teóricos, esta investigação põe em evidência que a construção de um novo sistema organizacional resultante da agregação de dois agrupamentos de escola e uma escola secundária não agrupada desencadeou processos de produção de mecanismos autopoiéticos, partindo da marcação de operações de distinção sistema/ambiente em contextos de fechamento operativo e abertura cognitiva. Simultaneamente, mostrou que a indução da mudança, através de novidades endógenas ao sistema, pode ser ativadora de novos horizontes de sentido, capazes de alterar as expetativas e produzir seleções que levam à melhoria do funcionamento do sistema organizacional com base nas suas próprias referências.

As conclusões apontam, por outro lado, para a ideia de que os processos de mudança não podem ser completamente planeados, nem concebidos numa perspetiva linear e inteiramente controlada por dinâmicas promovidas por uma só pessoa ou mesmo por um grupo que transforma as suas perspetivas numa corrente maioritária, mas que a organização beneficiou de contributos provenientes de grupos dissidentes que contribuíram para tornar a mudança num processo de estabilidade dinâmica e recursiva, produzida num contexto de fechamento operativo e autorreferencial.

Estes resultados foram alcançados com recurso a uma metodologia qualitativa, em que se realizaram entrevistas aos principais agentes do sistema organizacional em estudo, assim como dos principais stakeholders, recorrendo-se complementarmente a análise documental e a notas de campo.

Palavras Chave: sistema autopoiético, inovação, stakeholders, liderança, comunicação

Abstract

This work analyzes the possibility of developing innovative dynamics in the context of building a mega group of schools in interaction with the community's stakeholders. Sustained in a frame of reference based on Niklas Luhmann's theory of social systems, but calling for other theoretical contributions, this investigation highlights that the construction of a new organizational system resulting from the aggregation of two groups of schools and a non-clustered secondary school triggered processes of production of autopoietic mechanisms, starting from the design of operations of system / environment distinction in contexts of operative closure and cognitive opening. At the same time, it showed that the induction of change, through novelties endogenous to the system, can activate new horizons of meaning, capable of changing expectations and producing selections that lead to the improvement of the functioning of the organizational system based on its own references.

The conclusions underline, on the other hand, the idea that the processes of change cannot be completely planned, nor conceived in a linear perspective and entirely controlled by dynamics promoted by a single person or even by a group that transforms their perspectives into a majority view, but that the organization benefited from contributions from dissident groups that contributed to turn change into a process of dynamic and recursive stability, produced in a context of operational and self-referential closure.

These results were obtained using a qualitative methodology, in which interviews were conducted with the main agents of the organizational system being studied, as well as with the main stakeholders, using complementary document analysis and field notes.

Keywords: autopoietic system, innovation, stakeholders, leadership, communication

Resumen

Este trabajo analiza la posibilidad de desarrollo de las dinámicas innovadoras en el contexto de la construcción de un megagrupo de escuelas en interacción con las partes interesadas de la comunidad. Sostenida en un marco de referencia basado en la teoría de los sistemas sociales de Niklas Luhmann, aunque recurre también a otras contribuciones teóricas, esta investigación muestra que la construcción de un nuevo sistema organizativo resultante de la agregación de dos grupos escolares y una escuela secundaria no agrupada desencadenó procesos de producción de mecanismos autopoiéticos, a partir del marcado de operaciones de distinción sistema / ambiente en contextos de cierre operativo y apertura cognitiva. Al mismo tiempo, demostró que la inducción del cambio, a través de novedades endógenas al sistema, puede activar nuevos horizontes de significado, capaces de cambiar las expectativas y producir selecciones que conduzcan a la mejora del funcionamiento del sistema organizacional basado en sus propias referencias.

Las conclusiones apuntan, por otro lado, a la idea de que los procesos de cambio no pueden ser completamente planificados, ni concebidos desde una perspectiva lineal y totalmente controlada por dinámicas promovidas por una sola persona o incluso por un grupo que transforma sus perspectivas en una corriente mayoritaria, sino que la organización se benefició de las contribuciones de grupos disidentes que contribuyeron a convertir el cambio en un proceso de estabilidad dinámica y recursiva, producido en un contexto de cierre operativo y autorreferencial.

Estos resultados se lograron utilizando una metodología cualitativa, en la que se realizaron entrevistas con los principales agentes del sistema organizacional en estudio, así como con las principales partes interesadas, recurriendo al análisis de documentos complementarios y notas de campo.

Palabras clave: sistema autopoiético, innovación, stakeholders, liderazgo, comunicación

Dedicatória

A todos(as) aqueles(as) que incentivaram e valorizaram o meu percurso académico e de investigação, dos(as) quais merecem uma menção particular Fernanda Gonçalves, Engrácia Castro, Almerindo Janela Afonso, Carlinda Leite, Preciosa Fernandes, Filipa Seabra e Susana Henriques.

Agradecimentos

Um trabalho com estas caraterísticas reveste sempre uma dimensão vincadamente individual, mas não seria possível levá-lo a bom porto sem a colaboração daqueles(as) que se revelaram como grandes companheiros de viagem. A essas pessoas quero, neste momento, manifestar o meu reconhecimento.

Em primeiro lugar à minha Orientadora, Professora Doutora Susana Henriques, sempre ali para corresponder às solicitações e alertar para diferentes âmbitos, permanentemente disponível para partilhar pontos de vista, ajudar a encontrar caminhos e soluções, para estimular ao longo do percurso.

Aos meus dois amores: a Causinha, permanentemente disponível para resolver problemas de âmbito informático, pelo arranjo gráfico, pela disponibilidade para me ouvir falar sobre as minhas cogitações luhmannianas e pelas leituras parciais dos textos que fui escrevendo, mostrando-se sempre atenta, interpelativa e incentivadora; a Fá, por estar sempre presente, também nos momentos de algum desânimo, e comigo partilhar a sua vida, contribuindo para tornar esta viagem um permanente porto de abrigo.

Aos professores da parte curricular do doutoramento, em especial à Professora Doutora Filipa Seabra que em muito contribuiu para consolidar a minha ideia de aprofundar a teoria dos sistemas sociais de Niklas Luhmann, como forma de compreender melhor as questões do campo da educação.

Aos colegas de doutoramento que comigo e com os diferentes professores prepararam a viagem com as ideias, discussões, críticas e o permanente espírito de partilha com que sempre encararam esta nossa aprendizagem comum.

Ao diretor do agrupamento que constituiu a fonte da pesquisa que, desde o início, se mostrou recetivo à pesquisa e me proporcionou todas as condições para poder contactar os diferentes interlocutores nas diversas escolas.

Aos entrevistados, docentes e não docentes que, prontamente, manifestaram a sua disponibilidade para as questões colocadas, mostrando interesse, abertura e colaborando com a sua análise, afetiva e reflexiva, para enriquecer a investigação.

À minha amiga Ana Albuquerque que se prontificou para fazer a leitura final do trabalho a nível linguístico.

ÍNDICE GERAL

Resumo II

Abstract III

Resumen IV

Agradecimentos VI

Índice de Quadros X

Índice de Tabelas X

Índice de Figuras XI

Lista de abreviaturas, siglas e acrónimos XII

Introdução 1

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO 6

Capítulo I – A escola portuguesa: do estabelecimento de ensino à agregação de escolas e agrupamentos 7

Capítulo II – Um quadro geral da teoria dos sistemas sociais de Niklas Luhmann 17
Cap. II.1. Mudança paradigmática: sistema, complexidade e produção de sentido 18
Cap. II.2. A tipologia de sistemas de Luhmann 32

Capítulo III – Outros contributos teóricos para o estudo da escola como mega-agrupamento 36
Cap. III.1. A teoria do ator-rede na sua relação com a teoria dos sistemas sociais de Luhmann 37
Cap. III.1.1. Origem e enquadramento terminológico 37
Cap. III.1.2. Bases conceptuais da ANT 39
Cap. III.2. A teoria dos stakeholders 53
Cap. III.2.1. Enquadramento conceptual 53
Cap. III.2.2. Alguns aspetos nucleares da teoria dos stakeholders 55
Cap. III.2.3. Tipologias e mapeamento dos stakeholders 58
Cap. III.3. A lideranças e a construção de sentidos para o sistema organizacional escolar 66
Cap. III.3.1. Perspetivas sobre a liderança – Dos atributos do líder aos fatores contextuais 66
Cap. III.3.2. A afirmação de abordagens múltiplas sobre liderança e a relação com o campo educativo 70

Capítulo IV – A escola como uma organização sistémica autopoiética e inovadora 82
Cap. IV.1. Traços emergentes da abordagem teórica das organizaões: uma perspetiva Luhmanniana de análise 83
Cap. IV.1.1. A construção clássica da abordagem organizacional 83
Cap. IV.1.2. A distinção sistema /ambiente e a emergência de um novo desafio para as organizações 89
Cap. IV.2. As organizações como sistemas autopoiéticos de decisão 94
Cap. IV.2.1. A emergência do conceito biológico de autopoiese 94
Cap. IV.2.2. O conceito social e organizacional de autopoiese em Luhmann 98
Cap. IV.3. Para a construção de um quadro teórico de análise da escola como um sistema autopoiético 102
Cap.IV.3.1. A escola enquanto sistema organizacional autopoiético 102
Cap. IV.3.2. A decisão como uma produção autopoiética do sistema organizacional 109
Cap. IV. 3.2.1. A decisão e a comunicação de decisão no contexto da observação e da distinção entre sistema e ambiente 110

Cap. IV. 3.2.2. Processos e estruturas organizacionais: a absorção da incerteza e as premissas de decisão 122
Cap. IV. 3.3. A comunicação no contexto da teoria dos sistemas sociais Luhmannianos 138
Cap. IV. 3.4. Para uma análise da construção da inovação nas organizações educativas 162
Cap. IV. 3.4.1. O conceito de inovação na sua relação com as mudanças no campo educativo 162
Cap. IV. 3.4.2. A construção de um quadro de análise para uma abordagem sistémica da inovação num sistema organizacional escolar 166
Cap. IV. 3.4.3. Contributo da teoria do ator-rede para a análise da inovação nas organizações educativas 185

PARTE II – DINÂMICAS DE CONSTRUÇÃO DE UM NOVO SISTEMA ORGANIZACIONAL 192

Capítulo V – Opções metodológicas 193
Cap. V.1. Estratégia de investigação 194
Cap. V.1.1. Contextualização do estudo 195
Cap. V.1.1.1. Das razões justificativas à aproximação ao trabalho de campo 195
Cap. V.1.1.2. O mega-agrupamento em análise: alguns elementos caraterizadores 198
Cap. V.2. Estratégia metodológica 205
Cap. V.2.1. A opção por uma investigação qualitativa 205
Cap. V.2.2. O estudo de caso como método de sustentação do desenho da investigação 207
Cap. V.2.3. A teoria dos sistemas sociais de Luhmann como metodologia 209
Cap. V.3. Instrumentos de recolha de dados 214
Cap. V.3.1. A entrevista semiestruturada 214
Cap. V.3.2. Notas de campo 218
Cap. V.3.3. Pesquisa documental 219
Cap. V.4. Tratamento e análise de dados 220
Cap. V.4.1. A técnica de análise de conteúdo numa articulação com a teoria fundamentada e o quadro teórico-metodológico luhmanniano 220

Capítulo VI – Contextos organizacionais antes da agregação e a constituição do mega-agrupamento 225
Cap. VI.1. Contextos organizacionais anteriores à formação do mega-agrupamento 226
Cap. VI.1.1. Traços identitários das organizações agregadas e opções mais distintivas 226
Cap. VI.1.1.1. Singularidades das organizações antes da agregação 226
Cap. VI.1.1.2. Relações entre os sistemas organizacionais antes da agregação 233
Cap. VI.2. A emergência do mega-agrupamento e a produção de novos sentidos 237
Cap. VI.2.1. Origem da ideia de agregação e os participantes no processo de decisão 237
Cap. VI.2.2. Razões justificativas da constituição do mega-agrupamento e as posições dos participantes face à mudança 250
Cap. VI.2.2.1. Razões que levaram à criação da nova organização 250
Cap. VI.2.2.2. Posições/perspetivas face à mudança 254
Cap. VI.2.2.2.1. Resistências e oposição diferenciada na fase inicial do processo de constituição do mega-agrupamento 255
Cap.VI. 2.2.2.2. Mitigação das tensões e manutenção de resistências na fase de desenvolvimento do processo de construção do mega-agrupamento 261

Capítulo VII – Dinâmicas de construção da mudança e a produção de processos de inovação 271
Cap. VII.1. Organização e funcionamento dos órgãos e estruturas de decisão 272
Cap. VII.1.1. A instalação dos órgãos e estruturas de decisão: tensões, divergências e ruturas 272
Cap. VII.1.2. Organização e funcionamento dos órgão e estruturas de decisão 282
Cap. VII.2. A produção de mecanismos autopoiéticos e de dinâmicas inovadoras 286
Cap.VII.2.1. O desenvolvimento de dinâmicas de autorreferencialidade e a produção de mecanismos autopoiéticos 286
Cap. VII.2.2. Dinâmicas inovadoras e perspetivas de melhoria organizacional 289
Cap. VII.2.2.1. A visão do mega-agrupamento como uma referência inovadora 290
Cap. VII.2.2.2. A distribuição dos alunos: a opção pela especialização das escolas e por uma intencionalidade propedêutica 295

Cap. VII. 2.2.3. A circulação dos professores por diferentes edifícios escolares 300
Cap. VII.2.2.4. Alargamento do dispositivo de avaliação da escola secundária a todo o agrupamento e as possibilidades de melhoria dos resultados escolares 306
Cap. VII.2.2.5. O recurso à memória organizacional e o ensinamento das práticas tomadas como referência para a reestruturação de seleções feitas 316
Cap. VII.2.2.6. A introdução de novos projetos pedagógicos e a reestruturação e melhoria de dinâmicas inovadoras 332
Cap. VII.2.2.7. Aspetos considerados como condicionantes à inovação no mega-agrupamento 342

Capítulo VIII – Lideranças educativas e o papel dos stakeholders na construção do novo sistema organizacional 349
Cap. VIII.1. A predominância do diretor e a construção de uma hierarquia de liderança 350
Cap. VIII.2. O papel dos stakeholders na construção do novo sistema organizacional e a admissão de confiança nas lideranças educativas 363

Capítulo IX – Um balanço sobre a mudança – Algumas dimensões em análise 375
Cap. I.X.1. A centralidade da escola secundária: a periferização das antigas sedes de agrupamento e a desvirtuação do projeto familiar da OCA 376
Cap. IX.2. Sentimentos de perda, passividade e não envolvimento na mudança 386
Cap. IX.3. Vantagens e constrangimentos decorrentes da constituição do mega-agrupamento e melhorias a introduzir nas dinâmicas organizacionais 391

Conclusão 406

Bibliografia 417

Anexos ..... A

Anexo I – Estratégia de investigação ..... B

Anexo II – Matriz de categorização ..... O

Anexo III – Guião de base das entrevistas ..... W

Índice de Quadros

Quadro: 3.1 – Mapa genérico de stakeholders 60
Quadro: 3.2 – Tipologia dos stakeholders no modelo Stakeholder Salience..... 63
Quadro: 3.3 – Tipos de stakeholders segundo Mitchell..... 64
Quadro: 4.1 – Principais concretizações que especificam uma organização como sistema autopoiético..... 106
Quadro: 4.2 – Dimensões de operação do sistema social e do sistema psíquico 160
Quadro: 5.1 – Os primeiros contactos para uma aproximação ao objeto de estudo..... 198
Quadro: 5.2 – Elementos caraterizadores das organizações anteriores à agregação e do mega-agrupamento 202
Quadro: 5.3 – Quadro comparativo do total de alunos e professores do mega-agrupamento 203
Quadro: 5.4 – Resultados da avaliação externa das escolas, por domínios 204
Quadro: 5.5 – Avaliação externa do mega-agrupamento..... 204
Quadro: 7.1 – Sistema de apreciação das candidaturas 277
Quadro: 7.2 – Parâmetros e níveis de verificação usados na análise das qualificações .. 278
Quadro: 7.3 – Avaliação dos candidatos relativos às qualificações 278
Quadro: 7.4 – Parâmetros e níveis de verificação aplicados na análise dos projetos de intervenção..... 278
Quadro: 7.5 – Avaliação dos candidatos relativa ao projeto de intervenção 279
Quadro: 7.6 – Parâmetros ou indicadores e níveis de verificação de referência para a entrevista..... 279
Quadro: 7.7 – Parâmetros ou indicadores e níveis de verificação aplicados nas entrevistas 279
Quadro: 7.8 – Resultado obtido por cada um dos candidatos 280
Quadro: 7.9 – Reuniões do Conselho Geral Transitório e decisões tomadas 281
Quadro: 7.10 – Distribuição dos alunos pelas escolas do mega-agrupamento 297
Quadro: 7.11 – Estruturação dos departamentos curriculares – o exemplo de Línguas.. 323
Quadro: 7.12 – Plano de atividades do departamento curricular de Matemática e Ciências Experimentais para o ano letivo de 2015/2016..... 325
Quadro: 8.1 – Ideias do diretor apresentadas no plano de intervenção 353

Índice de Tabelas

Tabela: 3.1 – Definições de conceitos-chave da teoria do ator-rede..... 40
Tabela: 4.1 – Diferença entre Médium e Forma..... 151
Tabela: 5.1 – Números do mega-agrupamento – ano letivo de 2015/2016..... 216
Tabela: 5.2 – Elementos relativos às entrevistas, por ordem cronológica de realização . 217

Índice de Figuras

Figura: 2.1 – Tipos de complexidade 28
Figura: 2.2 – Níveis e tipologias de sistemas de Luhmann 33
Figura: 2.3 – Operações específicas dos sistemas em Luhmann 34
Figura: 3.1 – Três aspetos da teoria dos stakeholders 57
Figura: 3.2 – Tipologia dos stakeholders (em função da presença de um, dois ou três atributos) 62
Figura: 3.3 – Modelos da prioridade e tipos de stakeholders associados aos respetivos atributos 65
Figura: 3.4 – As diferentes visões da liderança 71
Figura: 4.1 – Modelos sistémicos das organizações 103
Figura: 4.2 – Organização como sistema autopoiético 104
Figura: 4.3 – Marcação de uma distinção 110
Figura: 4.4 – Notação de cruzamento de Spencer-Brown 110
Figura: 4.5 – Observação de primeira, segunda e terceira ordem 113
Figura: 4.6 – Paradoxo da decisão 116
Figura: 4.7 – Acoplamento estrutural entre o sistema psíquico e a organização sistémica 134
Figura: 4.8 – Comunicação de primeira ordem 141
Figura: 4.9 – Comunicação de segunda ordem 141
Figura: 4.10 – Comunicação de re-entrada (re-entry) 141
Figura: 4.11 – Um conceito de comunicação – ao contrário da passagem do tempo 142
Figura: 4.12 – A menor unidade e, na realidade, não mais desmontável de um sistema social, que, subsequentemente, decompõe a comunicação 145
Figura: 4.13 – Comunicação como uma síntese de informação, enunciação e compreensão 146
Figura: 4.14 – A comunicação como um tríptico processo de seleção – esquemático 146
Figura: 4.15 – Compreensão como terceira seleção e como uma espécie de quarta seleção/comunicação subsequente 149
Figura: 4.16 – Processo sistémico de inovação 178
Figura: 4.17 – Inovação estrutural como acompanhante semântico de processos evolutivos 181
Figura: 4.18 – Síntese do quadro teórico – Modelo de análise 191
Figura: 5.1 – Estratégia metodológica adotada 205

Lista de abreviaturas, siglas e acrónimos

AEG (Agrupamento de escolas maior e cuja escola sede é mais antiga e mais próxima da escola secundária/escola sede desse mesmo agrupamento)

ANT (Actor-Network Theory / teoria do ator rede)

ASP (Empresa sedeada na cidade de Beira Serra)

Beira (Cidade capital de distrito)

Beira Serra (Cidade onde se situa o mega-agrupamento)

CAP (Comissão Administrativa Provisória)

CE (Coordenadora de escola, da antiga sede do agrupamento OCA)

CEB (Ciclo do ensino básico)

CEF (Cursos de Educação e Formação)

Carnavelas (Vila próxima de Beira Serra)

Castelo da Beira (Vila vizinha de Beira Serra)

CG (Conselho Geral)

CGa (Presidente do Conselho Geral do mega-agrupamento)

CGb (Presidente do Conselho Geral Transitório do mega-agrupamento e ex-presidente do Conselho Geral do agrupamento OCA)

CGc (Representantes da Câmara Municipal no Conselho Geral/Vice-presidente da Câmara Municipal de Beira Serra)

CGd (Representante dos pais e encarregados de educação no Conselho Geral / presidente da Associação de Pais e Encarregados de Educação)

CGe (Representante das empresas no Conselho Geral)

CGT (Conselho Geral Transitório)

CPda (Coordenador do Departamento Curricular de Artes)

CPd1c (Coordenador do Departamento Curricular do 1º ciclo)

CPcp (Coordenador dos cursos profissionais)

CPdl (Coordenadora do Departamento Curricular de Línguas)

CPdm (Coordenador do Departamento Curricular de Matemática)

CPdt (Coordenadora dos diretores de turma)

Da (Ex-diretor da escola secundária de Beira Serra e diretor do mega-agrupamento)

Db (Ex-diretor do agrupamento AEG)

Dc (Ex-diretor do agrupamento OCA)

Dornas1c (Escola Básica do 1º ciclo)

DRE (Direção Regional da Educação)

DREC (Direção Regional de Educação do Centro)

DT (Diretor de turma)

EFA (Educação e Formação de Adultos)

ESBS (Escola secundária de Beira Serra)

GAVE (Gabinete de Avaliação Educacional)

IAVE (Instituto de Avaliação Educativa)

IGE (Inspeção Geral da Educação)

IGEC (Inspeção Geral de Educação e Ciência)

LTE (Liderança transformacional nas escolas)

MABS (Mega-agrupamento da cidade de Beira Serra)

OCA (Agrupamento de escolas mais pequeno que integra o mega-agrupamento/escola sede desse mesmo agrupamento)

PAASA (Programa de Apoio à Avaliação do Sucesso Académico)

PCA (Percursos Curriculares Alternativos)

PE (Projeto Educativo)

PIEF (Programa Integrado de Educação e Formação)

Queijos (Vila próxima de Beira Serra)

RETNITAP (Empresa sedeada na cidade de Beira Serra)

RI (Regulamento Interno)

Serra (Cidade da região onde se vieram a constituir dois agrupamentos)

TC (Presidente da Comissão Instaladora do agrupamento OCA)

TDÃO (Cidade próxima de Beira Serra)

TEIP (Territórios Educativos de Intervenção Prioritária)

TGS (Teoria Geral dos Sistemas)

TSS (Teoria dos Sistemas Sociais)

Introdução

Delimitação e justificação do estudo

A presente investigação propõe-se analisar uma realidade organizacional que tem vindo a marcar a escola portuguesa através da sua configuração em mega-agrupamentos e a possibilidade destes sistemas organizacionais poderem proporcionar a construção de dinâmicas inovadoras sustentadas na produção de mecanismos autopoiéticos (Luhmann, 1997a; 2011), centrando a nossa atenção num caso concreto de uma cidade do distrito de Viseu.

Ainda que a possibilidade de organização de agrupamentos de escolas estivesse já prevista no ocaso do Estado Novo (Lei n.º 25/73, de 25 de julho) e viesse a ser reafirmada na Lei de Bases dos Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro), o impulso para a configuração desta nova realidade organizacional apenas viria a ser dado em finais dos anos noventa, com a publicação do Despacho n.º 27/97, de 2 de junho. A partir daqui o processo foi sendo fomentado pela administração educativa, no quadro da reorganização da rede escolar, não estando isento de resistência. Se inicialmente apenas foram agrupadas escolas do 1º ciclo e pré-escolar (*agrupamentos horizontais*) ou pré-escolar e os três ciclos do ensino básico (*agrupamentos verticais*), o alargamento da escolaridade obrigatória para 12 anos veio introduzir com maior acuidade a inclusão das escolas secundárias no quadro de agregações de maior dimensão, que ficariam conhecidas como *mega-agrupamentos*.[1]

No momento da nossa opção pelo estudo desta temática viviam-se ainda ecos de uma grande controvérsia entre os defensores desta medida educativa e aqueles que se opunham tenazmente e cuja atualidade mereceu a realização de um programa específico na TV.[2] De um lado estavam ideias como a necessidade de adequar a escola aos doze anos de escolaridade, prevenir e potenciar o sucesso escolar através de um projeto educativo comum,

[1] Nesta investigação iremos usar amiúde a expressão *mega-agrupamento*, mas não porque se pretenda que ela se constitua como conceito ou sequer que ela tenha sido usada nos normativos enquadradores do regime de autonomia, administração e gestão das escolas portuguesas, onde é empregada a expressão "unidades administrativas de maior dimensão por agregação de agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas" (art.º 7.º do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril) ou apenas "unidade organizacional" (art.º 6.º do Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho). Pretendemos apenas salientar o modo como estas novas realidades organizacionais passaram a ser designadas pela comunicação social, sindicatos e comunidade escolar, enfatizando, assim, a sua grande dimensão e uma conotação negativa que lhe estava subjacente.

[2] Reportamo-nos ao programa *Prós e Contras* exibido pela RTP1, em direto, no dia 4 de julho de 2012, conduzido pela jornalista Fátima Campos Ferreira e em que, num dos painéis se encontrava o então Secretário do Estado, João Casanova Almeida, e, do outro, a diretora de uma escola secundária da região do Porto (Castêlo da Maia), Paula Romão, fortemente envolvida contra os mega-agrupamentos http://www.rtp.pt/play/p40/e83837/pros-e-contras [16 de agosto de 2014].

racionalizar os recursos humanos e materiais – em face da diminuição de alunos que já se fazia sentir – ou racionalizar a rede escolar. Do outro, acentuava-se a excessiva dimensão e o aumento exagerado de alunos concentrados numa só organização, a ideia de que um projeto educativo comum poderia não corresponder à multiplicidade dos problemas escolares ou os constrangimentos advindos da distância entre as diferentes escolas do agrupamento, a deslocação de professores entre os diferentes edifícios.

Ao longo do nosso percurso profissional, em diferentes momentos, tivemos oportunidade de nos cruzarmos com a maior complexidade decorrente desta configuração organizacional e de experienciar momentos de diversidade de posições, sobretudo a partir do seu alargamento às escolas secundárias, dada a maior dimensão que as novas organizações comportavam, emergindo a expressão mega-agrupamento como uma indicação depreciativa.

O nosso propósito investigativo direciona-se para o estudo de possíveis potencialidades que esta forma de organização possa comportar, o que nos conduziu ao agrupamento que viria a constituir o nosso objeto de estudo, considerando que os contactos inicialmente encetados deixavam transparecer a ideia que se poderia tratar de uma experiência inovadora que se constituía como uma referência para a região.

No quadro destas ideias, a teoria dos sistemas sociais de Niklas Luhmann emergiu como um instrumento conceptual que nos poderia permitir uma abordagem direcionada para uma situação organizacional mais complexa, sustentada por relações de diferenciação sistema/ambiente, desencadeadoras de processos de produção e reprodução de mecanismos autopoiéticos, a partir das próprias referências do sistema, afirmando-se como base de sustentação de dinâmicas inovadoras (Luhmann, 1997a; 2011). Tanto mais que, das pesquisas feitas, foi possível perceber a míngua da utilização desta perspetiva na análise das organizações educativas e a inexistência desta abordagem no contexto do estudo dos agrupamentos e agregações.

O nosso propósito inicial orientou-se por uma questão geral de investigação traduzida na *análise de um mega-agrupamento em termos de inovação e melhoria sistémica e organizacional em interação com os stakeholders da comunidade.* Esta questão de investigação inicialmente formulada foi depois desdobrada em seis eixos de pesquisa que configuram o âmbito da investigação e delimitaram o nosso percurso investigativo, a saber:

a) *Visão do 'mega-agrupamento' enquanto núcleo escolar inovador e de referência para a região;*

b) *Dinâmicas organizacionais e interação com os 'stakeholders' com impacto na melhoria organizacional;*

c) *Estabelecimento de redes de comunicação – cooperação/tensão, sentidos, propósitos, resultados...*

d) *O 'mega-agrupamento' (em análise) como sistema organizacional complexo em interação com um ambiente multifacetado;*

e) *O sistema organizacional como produtor de mecanismos autopoiéticos e o papel das lideranças educativas;*

f) *Perceção do lado mais informal da organização e da produção de significados e de elementos subjetivos na construção do novo agrupamento.*

Esta pesquisa inscreve-se num paradigma qualitativo materializado num estudo de caso, visando a análise de um mega-agrupamento, localizado na região de Viseu, através da utilização da entrevista semiestruturada como instrumento nuclear de recolha de dados e do método de análise de conteúdo, complementado por elementos metodológicos integrados na teoria fundamentada (*Grounded Theory*), tendo como referência o quadro teórico-metodológico da teoria de sistemas de Niklas Luhmann.

Estrutura organizativa

O presente trabalho estrutura-se em duas partes, sendo a primeira constituída pelo quadro teórico de referência e a segunda pela tradução das dinâmicas desenvolvidas no contexto da construção de um novo sistema organizacional assente na agregação de uma escola secundária com dois agrupamentos já existentes, constituindo o que vulgarmente ficou conhecido como mega-agrupamento.

Ao longo dos quatro capítulos que integram a primeira parte do trabalho começamos por apresentar um enquadramento normativo da escola portuguesa organizado de forma diacrónica com o objetivo de situar o percurso configurador da escola como agrupamento e agregação ou mega-agrupamento.

No segundo capítulo, apresentamos o quadro geral da teoria dos sistemas sociais da Niklas Luhmann, referenciando a tipologia de sistemas e as respetivas operações específicas, considerando que a teoria dos sistemas sociais luhmanniana constitui a base fundamental do quadro teórico que idealizámos. Começamos por sublinhar a importância do que Luhmann considera ser a necessidade de uma mudança paradigmática assente na teoria dos sistemas autorreferenciais e operativamente fechados, como forma de lidar com uma maior complexidade da sociedade e das organizações. Neste contexto, impõe-se aos sistemas a produção de processos contingentes de seletividade mediados pelo sentido e traduzindo uma distinção entre atualidade e potencialidade (Luhmann, 1991a; 1997a; 1998a; 2006).

No capítulo III procuramos ampliar a nossa perspetiva de análise convocando referências teóricas complementares, como sejam a teoria do ator-rede (*Actor Network-Theory*), a teoria dos stakeholders e teorias de liderança. Procuramos, assim, aprofundar a nossa compreensão das dinâmicas multifacetadas de um sistema organizacional em concreto, mormente no que concerne à construção de redes heterogéneas, mecânicas de poder e efeitos produzidos (Callon, 1986b; Law, 1992; Latour, 2012), ao posicionamento e envolvimento das partes interessadas (stakeholders) e das lideranças educacionais na construção da mudança.

No capítulo IV, propomo-nos construir um quadro teórico de análise do nosso objeto de estudo, estruturado a partir de uma perspetiva luhmanniana, mas cruzando-a com os outros elementos teóricos convocados. Assim, começamos por traçar uma abordagem teórica das organizações, a partir de um ponto de vista sistémico, confrontando a abordagem tradicional com os novos desafios colocados por Luhmann para as organizações, direcionando a nossa reflexão para a importância das dinâmicas de autoprodução e a afirmação das organizações enquanto sistemas de decisão marcados pela abertura cognitiva e fechamento operativo que se reproduzem com base na comunicação, isto é, num quadro autopoiético de distinção sistema/ambiente (Luhmann, 1991a; 1997a). Neste contexto de produção de mecanismos autopoiéticos, procuramos enquadrar a possibilidade de desenvolvimento de dinâmicas de inovação sistémica sustentadas numa abordagem tríptica de análise, assente em três tipos de mecanismos complementares, Variação [*Variation*], Seleção [*Selektion*] e Reestabilização [*Restabilizierun*g] suscetíveis de transformar irritações [*Irritationen*], perturbações [*Perturbationen*] ou incentivos [*Anreize*] em possibilidades inovadoras de cariz autopoiético (Luhmann, 1997a; 2006). Assim, num contexto complexo,

incerto e marcado pela contingência, procuramos situar a participação de diferentes partes interessadas e distinguir os protagonistas que se afirmaram como mais preponderantes e capazes de estabilizar uma rede de inovação, mas, simultaneamente, valorizamos as perspetivas que podem ser consideradas dissidentes e as possibilidades de associação entre repertórios do centro e de periferias como forma de consolidar processos de inovação (Gherardi & Nicolini, 2005; Helgesson & Kjellberg, 2005).

Na segunda parte do nosso trabalho, começamos por apresentar um capítulo charneira dedicado às opções metodológicas (capítulo V), em que apresentamos a estratégia de investigação concebida, na qual introduzimos a contextualização do estudo, os elementos caraterizadores do mega-agrupamento em análise e a estratégia metodológica selecionada, enquadrando-a numa investigação qualitativa operacionalizada num estudo de caso e justificando a mobilização da teoria dos sistemas sociais de Luhmann como metodologia. No seguimento das opções metodológicas, apresentamos os instrumentos de recolha de dados, dando uma ênfase particular à entrevista, complementada pela pesquisa documental e por notas de campo. Relativamente ao tratamento e análise de dados fazemos assentar a nossa pesquisa na técnica de análise de conteúdo, articulando-a com instrumentos de análise provenientes da teoria fundamentada e elementos teórico-metodológicos próprios da teoria dos sistemas sociais de Niklas Luhmann.

Os capítulos VI, VII, VIII e IX refletem uma organização proveniente da análise dos dados em articulação com o quadro teórico-metodológico construído. O capítulo VI reflete as caraterísticas mais evidenciadas pelos protagonistas nos contextos organizacionais anteriores à formação do mega-agrupamento, o capítulo VII põe em evidência as dinâmicas inovadoras de base autopoiética delineadas com a construção da nova organização, enquanto o capítulo VIII propõe-se analisar o papel das lideranças educativas e dos stakeholders na construção do mega-agrupamento. O capítulo IX distingue aquelas que se afiguram como as dimensões de análise mais marcantes em termos do que pode ser ponderado como um balanço, embora ainda provisório, considerando que na época da realização do trabalho de campo as mudanças ainda não estavam completamente consolidadas. Na conclusão, teremos oportunidade de evidenciar estas dimensões no contexto das reflexões finais que iremos realizar.

Parte I – Enquadramento teórico

Capítulo I – A escola portuguesa: do estabelecimento de ensino à agregação de escolas e agrupamentos

A primeira referência à necessidade de equacionar a possibilidade de constituição de agrupamentos de escola surge ainda no ocaso do *Estado Novo*, no contexto da chamada reforma Veiga Simão.[3] Entre as diversas inovações previstas na Lei nº 25/73, de 25 de julho,[4] inscreve-se também a possibilidade de constituição de agrupamentos de escola, quando, no ponto 2, da Base X, da 2.ª subsecção, se refere que

> "(…) para conseguir o melhor aproveitamento dos meios humanos e materiais disponíveis, poderá ser determinada a integração de escolas em unidades de dimensão ou de âmbito mais amplos ou promovida a associação de unidades de ensino público e particular, em regime a fixar, bem como a criação de serviços comuns a estabelecimentos existentes, públicos ou privados".

Com a revolução de 25 de Abril de 1974 e a implantação da democracia, viveu-se em Portugal um período de exaltação dos novos tempos e de negação das estruturas do *Estado Novo* e a educação não foge à regra. A Lei n.º 5/73, de 25 de julho, que tinha aprovado "as bases a que deve obedecer a reforma do sistema educativo" e que ficou conhecida como "Reforma Veiga Simão", não chegou a ser implementada e o Decreto-Lei n.º 513/73, de 10 de outubro, que estabelecia o "funcionamento dos serviços administrativos dos estabelecimentos do ensino médio, secundário e preparatório e das escolas do magistério primário", deixou de ter aplicabilidade.

No que diz respeito à administração e gestão das escolas portuguesas, um primeiro momento de rutura normativa face ao Estado Novo ocorre com a publicação do Decreto-Lei n.º 176/74, de 29 de abril, que exonera os *Reitores* e *Diretores* nomeados pelo governo de Marcelo Caetano, sendo substituídos por *Comissões de Gestão*. A legalização e legitimação dos processos eleitorais viria a ocorrer com a publicação do Decreto-Lei n.º 221/74, de 27 de maio,[5] que, ao regulamentar as Comissões de Gestão, abriu caminho para uma certa *normalização* da administração e gestão das escolas com a publicação do Decreto-Lei n.º

[3] Esta reforma foi anunciada a 6 de janeiro de 1971, através de uma comunicação ao país, pelo Ministro da Educação do Governo de Marcelo Caetano, José Veiga Simão, sob a forma de dois textos que viriam depois a ser publicados para promover a sua discussão, *Projecto do Sistema Escolar* e *Linhas Gerais da Reforma do Ensino Superior*. A Lei nº 5/73, de 25 de julho, viria depois a aprovar as bases a que deveria obedecer a reforma do sistema educativo.

[4] Podemos salientar com Rómulo de Carvalho a "institucionalização da educação pré-escolar, extensão da escolaridade obrigatória de seis para oito anos, polivalência do ensino secundário e acréscimo de um ano na sua duração, expansão e diversificação do ensino superior, criação de cursos de pós-graduação, novo enquadramento da formação profissional, estruturação da educação permanente e, na sua globalidade, a consagração, de forma inequívoca, do princípio da democratização do ensino" (Carvalho, 1996, p. 809).

[5] Paralelamente, é criado o ensino pré-primário oficial e são radicalmente alterados os programas do ensino primário. No ensino preparatório dá-se uma mudança a nível curricular, nas metodologias e na avaliação. Surge o ensino unificado e, em simultâneo, as escolas técnicas e os liceus transformam-se em escolas secundárias (Delgado & Martins, 1999).

735-A/74, de 21 de dezembro, que instituiu os *Conselhos Diretivos*. O culminar desta dinâmica legislativa dá-se com a publicação do Decreto-Lei n.º 769-A/76, 23 de outubro, que implantou o *Modelo de Gestão Democrática das Escolas*, com a fixação dos *Conselhos Diretivos*, constituídos por 3 a 5 professores, 2 representantes dos alunos e 1 do pessoal não docente, eleitos pelos respetivos pares.

A possibilidade de constituição de agrupamentos de escola foi retomada com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro).[6] No artigo 40.º estabelecia-se a realização do ensino básico em "estabelecimentos com tipologias diversas", admitindo-se a possibilidade de neles ser integrado o ensino secundário (n.º 2) e, de acordo com o artigo 45.º, podia decorrer em "estabelecimento ou grupos de estabelecimentos de educação e ensino" (n.º 2), sendo a direção "assegurada por órgãos próprios" (n.º 4). A esse propósito, Pires (1987) realçava uma possível configuração apontando a possibilidade de organização de "agrupamentos escolares com direção única (…)", o que, no seu entender, vinha "conferir uma grande flexibilidade no ordenamento da rede" (pp. 37-39).[7]

O Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio, embora não passasse da sua fase experimental,[8] deixava já um prenúncio do "movimento para o local", conceptualizado e decidido centralmente, por intermédio das "áreas escolares" ou "associações de escolas". Mas, até aí, como sublinha L. C. Lima (2004), houve um conjunto de outros normativos que foram desencadeando e alicerçando o processo, como sejam o Decreto Regulamentar n.º 46/85, de 22 de fevereiro, que criou o tipo de escola preparatória e secundária (C+S), ou o Despacho Conjunto 19/SERE/SEAM/90, de 6 de março, que criou as *escolas básicas integradas*.

[6] A Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) criou o quadro geral do sistema educativo português do período pós ditadura, iniciado em 25 de abril de 1974, estabelecendo diferentes tipologias de estabelecimentos escolares ou escolas, entre elas, a possibilidade da constituição de agrupamentos escolares. Esta lei enquadra também o alargamento da escolaridade obrigatória para nove anos e a organização do sistema de ensino não superior em três ciclos do ensino básico – o 1º, correspondente aos quatro anos do *ensino primário*, o 2º, aos dois anos do *ensino preparatório*, e o 3º, aos três primeiros anos do anterior *ensino secundário* – e ao ensino secundário, agora englobando apenas o 10.º, 11.º e 12.º anos de escolaridade.

[7] Dando também cumprimento ao estabelecido na Constituição Portuguesa de 1976 que anunciava, no art.º 75º, n.º 1, que "o Estado criará uma rede de estabelecimentos públicos de ensino que cubra as necessidades de toda a população" (Canotilho & Moreira, 2007).

[8] O modelo preconizado por este Decreto-Lei foi aplicado nos anos letivos de 1992/93 e 1993/94, num conjunto de 49 escolas e 5 Áreas Escolares.

Entretanto, já o Despacho Conjunto 28/SERE/SEAM/88, de 30 de junho, no âmbito da reorganização da rede escolar, apontava para a possibilidade de a mesma se poder concretizar por intermédio da criação de uma "organização escolar realizada pela integração vertical de vários ciclos na mesma escola, por agrupamento horizontal de escolas do mesmo ciclo ou por combinações dos dois modelos, podendo ainda organizar-se integrando escolas em instalações diferentes (…)". Formosinho (1988, p. 87) admitia a previsão da organização das escolas em *agrupamentos verticais, horizontais* e por combinação de ambos os modelos, antevendo as vantagens da organização da coordenação regional, pois facilitaria o processo e a diminuição do número de conselhos de direção das escolas.

O primeiro normativo que introduziu, de forma direta, a criação de agrupamentos de escola como uma realidade a implementar foi o Despacho nº 27/97, de 2 de junho,[9] acabando, como sublinham Amiguinho et al (1999), "por se tornar numa das faces mais visíveis das medidas estruturais tomadas, ou legalmente consagradas, pelo poder político, em nome de uma certa 'territorialização' das políticas e da ação educativa". Para estes mesmos autores, a territorialização das políticas e da ação educativa haveria de alcançar a sua maturidade com a criação dos *Territórios Educativos de Intervenção Prioritária* (*TEIP).*[10]

O impulso definitivo para a consecução de uma política educativa, desde há muito traçada, viria a ser dado com a publicação do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, que aprovou "o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário" e consolidou uma tendência que convergiu

[9] Embora já se tenham dado impulsos anteriores, como as já referidas *escolas C+S* e *escolas integradas*, mas também através da associação de escolas, nomeadamente com o programa PEPT 2000, os TEIP ou os Centros de Formação e Associação de Escolas e os Conselhos Locais ou Municipais da Educação.

[10] O Programa dos TEIP foi criado através do Despacho n.º 147-B/ME/96, de 1 de agosto e, numa 1ª fase, iniciou-se em 35 escolas. Numa 2ª fase, o Ministério da Educação alargou este programa a mais 46 agrupamentos, vindo, numa 3ª fase, a ultrapassar a meta inicialmente prevista de 100 agrupamentos, tendo atingindo os 105. O Segundo Programa *TEIP* foi criado pelo Despacho da Ministra da Educação, de 26 de setembro de 2006, surgindo na sequência de outras medidas de apoio às populações mais carenciadas e como resposta às necessidades e às expectativas dos alunos. Dez anos após o primeiro programa, a Ministra da Educação, Maria de Lurdes Rodrigues, anunciou o relançamento do programa dos *TEIP*, denominados agora de *segunda geração* (*TEIP2*). O *Programa dos TEIP2*, lançado pelo Despacho Normativo n.º 55/2008, de 23 de outubro, a partir do ano lectivo de 2008/2009, foi dirigido às escolas e agrupamentos de escolas das áreas metropolitanas de Lisboa e Porto, por apresentarem populações escolares com elevado risco de exclusão social e escolar. Este *Programa* viria a ser materializado no alargamento a mais agrupamentos de escolas e na integração dos agrupamentos da primeira fase http://sitio.dgidc.min-edu.pt/TEIP/Paginas/RelancamentodoPrograma.aspx, [10 de março de 2014].

depois para a criação dos agrupamentos de grandes dimensões,[11] ou seja, os 'mega-agrupamentos'.[12] A administração central reserva para si, por um lado, a definição de regras fundamentais comuns a todas as escolas e, por outro, considera que a "configuração da autonomia determina que se parta das situações concretas, distinguindo os projetos educativos e as escolas que estejam mais aptas a assumir um grau mais elevado dessa autonomia, cabendo ao Estado a responsabilidade de garantir a compensação exigida pela desigualdade de situações". Como prossegue o preâmbulo do diploma, "a autonomia constitui um investimento [,] (…) devendo ser acompanhada (…) por uma cultura de responsabilidade partilhada por toda a comunidade educativa". [13] Com este diploma, o modelo alarga-se de forma definitiva às escolas do 1º ciclo e aos jardins-de-infância, passando a ser integradas, "de pleno direito, numa organização coerente de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos de educação (…)".

Os Agrupamentos de escolas ficaram previstos nos artigos 5º e 6º do Decreto-Lei 115-A/98, de 4 de maio, remetendo-se para regulamentação posterior o estabelecimento dos requisitos, o que viria a ocorrer com a publicação do Decreto Regulamentar n.º 12/2000, de 29 de agosto e o Despacho n.º 13313/2003, de 8 de julho, que procede ao ordenamento da rede educativa para o ano letivo de 2003/2004, impondo[14] a concretização do processo de

[11] Sublinhando-se, no n.º 3 do artigo 5.º, que "aos agrupamentos de escolas, independentemente do tipo de estabelecimentos que os constituem, aplica-se o disposto no Decreto-Lei n.o 43/89, de 3 de fevereiro, com os desenvolvimentos constantes do presente diploma e legislação complementar".

[12] Como já deixámos expresso na introdução a este trabalho, "'pretendemos apenas salientar o modo como estas novas realidades organizacionais passaram a ser designadas pela comunicação social, sindicatos e comunidade escolar, enfatizando, assim, a sua grande dimensão e uma conotação negativa que lhe estava subjacente"'.

[13] Autonomia foi definida por M. Weber por oposição a heteronomia, que traduz uma "ordem de associação outorgada por alguém fora da mesma e exterior a ela", sendo por isso imposta. Ao invés, autonomia traduz a ideia de uma associação que não é imposta de fora, mas "pelos seus próprios membros e em virtude da qualidade de tal", qualquer que seja a forma em que a autonomia tenha lugar (M. Weber, 2002, p. 40). L. C. Lima (1996, p. 32) acentuou, para o caso das organizações escolares em Portugal, que a relação que se estabelece com o Estado é de uma "autonomia relativa", porquanto à organização escolar "contempla-se a importância do Estado e das estruturas macrossociais, mas contrai-se o monopólio da sua intervenção e as explicações de tipo meramente reprodutivo. Contempla-se, também por isso, a importância dos contextos locais e organizacionais…". Porém, analisada do ponto de vista da perspetiva sistémica luhmanniana, a autonomia traduz um processo de fechamento operativo do sistema organizacional por intermédio do qual se desenvolvem mecanismos autopoiéticos e autorreferenciais. Nessa medida, embora o ambiente, nomeadamente aquele que é corporizado no Ministério da Educação, possa limitar ou ampliar o âmbito das atividades operativas da escola, estas, enquanto sistemas organizacionais autopoiéticos, produzem as suas próprias estruturas e operações, fazendo com que a autonomia seja uma construção dinâmica e, nessa medida, seja sempre entendida de forma plena e não relativa.

[14] O que é indicativo de que as escolas não estariam a constituir-se em agrupamentos com a celeridade esperada. O que é facto é que, como sublinham Fernandes, Leite e Fernandes (2010, p. 66), "no início do ano letivo

agrupamento de escolas e privilegiando a constituição de agrupamentos verticais.[15] Este foi um processo que levantou grande celeuma, como demonstra o estudo realizado por Leite e Fernandes (2007), e que L. C. Lima (2011, p. 100) consideraria como tendo evidenciado "um manifesto desprezo pelos atores, processos e dinâmicas anteriormente envolvidos na construção dos agrupamentos, horizontais e verticais".

No entanto, a constituição de mega-agrupamentos viria a ser desencadeada após a publicação do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, que, no seu artigo 7.º, considera a «agregação de agrupamentos» "para fins específicos, designadamente para efeitos da organização da gestão do currículo e de programas, da avaliação da aprendizagem, da orientação e acompanhamento dos alunos, da avaliação, formação e desenvolvimento profissional do pessoal docente (…)", quer por iniciativa da «administração educativa», quer por "iniciativa ou sob proposta dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas". Os agrupamentos de escola ficam previstos nos artigos 6.º e 7.º, considerando-se como

> "uma unidade organizacional, dotada de órgãos próprios de administração e gestão, constituída por estabelecimentos de educação pré-escolar e escolas de um ou mais níveis e ciclos de ensino, com vista à realização das finalidades seguintes:
> a) Proporcionar um percurso sequencial e articulado dos alunos abrangidos numa dada área geográfica e favorecer a transição adequada entre níveis e ciclos de ensino;
> b) Superar situações de isolamento de escolas e estabelecimentos de educação pré-escolar e prevenir a exclusão social e escolar;
> c) Reforçar a capacidade pedagógica das escolas e estabelecimentos de educação pré-escolar que o integram e realizar a gestão racional dos recursos;
> d) Garantir o funcionamento de um regime de autonomia, administração e gestão (…)".
>
> Artigo 6.º do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril

Os critérios de constituição de agrupamentos são definidos no ponto 2 do mesmo artigo e são os seguintes: a) construção de percursos escolares integrados; b) articulação curricular entre níveis e ciclos educativos; c) proximidade geográfica; d) necessidades de ordenamento da rede dos ensinos básico e secundário e da educação pré-escolar.

Um novo impulso conducente à formação de mega-agrupamentos viria a ser dado com a Resolução do Conselho de Ministros n.º 44/2010, de 14 de junho, ao propor-se "concretizar a universalização da frequência da educação básica e secundária de modo a que todos os alunos frequentem estabelecimentos de educação ou de formação pelo menos entre os 5 e os 18 anos de idade". Para o efeito, estabelecem-se orientações para o reordenamento da rede

2004/2005, o processo de constituição de agrupamentos de escola estava já concluído", embora nesta fase ainda sem as escolas secundárias.

[15] São aqui também extintas as escolas do ensino básico mediatizado e encerradas as delegações escolares.

escolar, com vista a garantir três objectivos: (1) adaptar a rede escolar ao objectivo de uma escolaridade de 12 anos para todos os alunos; (2) adequar a dimensão e as condições das escolas à promoção do sucesso escolar e ao combate ao abandono; (3) promover a racionalização dos agrupamentos de escolas, de modo a favorecer o desenvolvimento de um projecto educativo comum, articulando níveis e ciclos de ensino distintos. O Despacho n.º 12995/2010, de 11 de agosto, viria depois a atribuir a competência para "proceder à nomeação de uma comissão administrativa provisória (CAP), em cada agrupamento constituído por processo de agregação" e definir as respetivas competências. Por sua vez, a Portaria n.º 1181/2010, de 16 de novembro, viria a "definir os procedimentos de criação, alteração e extinção dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas, bem como de estabelecimentos públicos de ensino", enquanto que o Despacho n.º 4463/2011, de 11 de março, vem precisar as condições de agregação dos agrupamentos e das escolas.[16]

A consolidação desta tendência agregadora viria a ficar definida no Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, que procede à segunda alteração[17] do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, e que vem afirmar, no respetivo preâmbulo, a vontade do governo de

> dotar o ordenamento jurídico português de normas que garantam e promovam o reforço progressivo da autonomia e a maior flexibilização organizacional e pedagógica das escolas, condições essenciais para a melhoria do sistema público de educação. Para tal contribuirá a reestruturação da rede escolar, a consolidação e alargamento da rede de escolas com contratos de autonomia, a hierarquização no exercício de cargos de gestão, a integração dos instrumentos de gestão, a consolidação de uma cultura de avaliação e o reforço da abertura à comunidade.

Neste contexto, enfatiza-se também o propósito da

> reorganização da rede escolar através do agrupamento e agregação de escolas de modo a garantir e reforçar a coerência do projeto educativo e a qualidade pedagógica das escolas e estabelecimentos de educação pré-escolar que o integram, bem como a proporcionar aos alunos de uma dada área geográfica um percurso sequencial e articulado e, desse modo, favorecer a transição adequada entre os diferentes níveis e ciclos de ensino. (…) Procede-se também ao reajustamento do processo eleitoral do diretor, conferindo-lhe maior legitimidade (…).

Estes pressupostos têm vindo a ser reafirmados através da publicação de despachos normativos que enquadram a "organização do ano letivo".[18]

---

[16] No ponto 1 sublinha-se que tal agregação "pode ser iniciativa das direções regionais de educação (DRE) ou dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas", como já antes tinha sido determinado no artigo 7º do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril.

[17] A primeria alteração do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, ocorreu através da publicação do Decreto-Lei n.º 224/2009, de 11 de setembro.

[18] Despacho normativo n.º 13-A/2012, de 5 de junho; Despacho normativo n.º 13-A/2013, de 5 de junho; Despacho normativo n.º 7/2013, de 11 de junho; Despacho normativo n.º 6/2014, de 26 de maio; Despacho normativo n.º 10-A/2015, de 19 de junho; Despacho normativo n.º 4-A/2016, de 16 de junho [a partir daqui foram introduzidas medidas de promoção do sucesso educativo e a flexibilidade curricular, esta, primeiro em

Assim, o *modelo normativo de escola* foi evoluindo e, tendo por base os elementos mais enfatizados,[19] tem vindo a assumir as seguintes configurações:

1. *O modelo de gestão democrática, centrado no estabelecimento de ensino;*
2. *O modelo de agrupamentos e de territorialização e contratualização da autonomia;*
3. *O modelo de "mega-agrupamentos" e envolvência comunitária.*

A constituição de agrupamentos foi, por isso, um processo progressivo, delineado, em termos de propósito, desde finais dos anos setenta e oitenta, vindo a sua materialização a ser configurada em meados dos anos noventa, para culminar essa evolução na política de agregações e na criação dos mega-agrupamentos. As razões explicativas da política educativa conducente à agregação de escolas e agrupamentos podem refletir um quadro demográfico (marcado pela diminuição da população escolar no interior); um caráter organizacional (dado o alargamento da escolaridade obrigatória para 12 anos); um caráter pedagógico (nomeadamente pela construção de novos centros escolares e requalificação dos espaços existentes e pela articulação curricular); e um caráter económico (perante a necessidade de racionalização de recursos físicos, humanos e financeiros).

Um outro conjunto de aspetos que, no contexto do desenvolvimento da escola em Portugal, foram assumindo grande evidência e já destacado por diversos autores, prende-se com o aprofundamento da relação entre "estado educador", "estado regulador", "territorialização" e a eventual transferência de poderes para um "município educador" (Barroso, 2005; Barroso, 2011; Justino & Batista, 2013; Justino, 2013; Machado & Alves, 2013); (Cruz, 2012; Alves & Varela, 2012), em relação com noções como *autonomia*, *contrato*, *projeto*, *participação* ou *comunidade*.

regime de experiência pedagógica, no ano letivo de 2017/2018 (Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho), depois, de forma generalizada, a partir do ano letivo de 2018/19 (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho). Estas medidas não serão objeto de análise nesta investigação, uma vez que o trabalho de campo foi realizado no ano letivo de 2015/2016.

[19] Note-se que as escolas que aderiram à *terceira geração* TEIP não foram integradas em agrupamentos e que, em cada um dos modelos enunciados, prevalecem elementos de transição. Sublinhe-se, igualmente, neste contexto, que as normas orientadoras para a constituição de territórios educativos de intervenção prioritária de terceira geração, bem como as regras de elaboração dos contratos-programa ou de autonomia a outorgar entre os estabelecimentos de educação ou de ensino e o Ministério da Educação e Ciência foram definidas no Despacho Normativo n.º 20/2012, de 25 de setembro.

Por outro lado, a tendência para a constituição de agrupamentos não ficou isenta de contestação, sobretudo por parte dos professores.[20] A controvérsia tornou-se ainda mais marcante com a formação dos mega-agrupamentos, expressão que passou a revistir um caráter pejorativo, pondo em evidência a grande dimensão das novas organizações e os efeitos perniciosos que elas poderiam comportar. Numa rápida pesquisa pela Internet, facilmente podemos ilustrar este tipo de abordagem. Por exemplo, a ligação da constituição de mega-agrupamentos com o fecho das escolas do 1º ciclo e a constituição de centros escolares,[21] bem como a sobreposição de interesses financeiros e administrativos – ou até mesmo políticos – sobre os interesses pedagógicos, sustentados na integração de um excessivo número de alunos numa mesma "unidade orgânica" e na "dispensa" de milhares de professores. [22] Entretanto, anunciava-se "mais um ano, mais escolas e agrupamentos a serem novamente agrupados. Nesta nova vaga de agregações foi a Norte que nasceram os mega-agrupamentos de maior dimensão. Um terço das novas unidades orgânicas criadas nesta região terá mais de 3.000 alunos. No panorama nacional, 12 dos 67 novos mega-agrupamentos têm mais de 3.000 alunos".[23] O jornal *Público* anunciava que a "constituição de mega-agrupamentos chega ao fim com mais 18 novas unidades", sublinhando que "foram muitas as escolas agrupadas contra a vontade" e que "também não foi respeitada a opinião de várias autarquias".[24]

Nos tempos mais recentes, as questões relativas aos mega-agrupamentos parecem estar num ciclo de um maior apaziguamento, mas algumas notícias apontam para trabalhos de investigação que fazem eco da ideia de que "(…) os mega-agrupamentos podem afetar a

[20] Como nós próprios tivemos oportunidade de vivenciar enquanto presidente de uma "Comissão Administrativa Provisória" no arranque de um agrupamento, no ano letivo de 1999/2000 e como já antes referenciámos com Leite e Fernandes (2007).

[21] Jornal *Público* 16/10/2010 http://www.publico.pt/destaque/jornal//fechos-de-escolas-e-megaagrupamentos-vao-continuar-20417781 [30 de janeiro de 2017]

[22] Jornal *Público* https://www.publico.pt/2012/06/05/educacao/noticia/docentes-manifestamse-contra-megaagrupamentos-escolares-1549098 / https://www.publico.pt/2012/06/05/educacao/noticia/fne-pede-explicacoes-sobre-constituicao-de-megaagrupamentos-1548983, [30 de janeiro de 2017]

[23] Jornal de Negócios https://www.jornaldenegocios.pt/economia/educacao/detalhe/mega_agrupamentos_escolares_com_mais_alunos_estao_no_norte [30 de janeiro de 2017]]

[24] Jornal Público de 1 de abril de 2013 https://www.publico.pt/2013/04/01/sociedade/noticia/constituicao-de-megaagrupamentos-chega-ao-fim-com-mais-18-novas-unidades-1589811 [30 de janeiro de 2017].

aprendizagem[25] e que o Ministro da Educação considera que "há ajustes 'que têm de ser feitos'" em "mega-agrupamentos".[26]

A articulação destes elementos pode ganhar uma nova dimensão com a análise da possibilidade do novo sistema organizacional, que nos propomos estudar, poder congregar em si a capacidade de criação de processos de autorregulação no contexto da rede de relações estabelecidas com o respetivo ambiente. Por outro lado, esta relação de possibilidades pode trazer elementos extremamente acutilantes para o nosso trabalho, sobretudo tendo presente o quadro referencial próprio de componentes teóricas de Niklas Luhmann, tendo como propósito a criação de uma grelha de análise multirreferencial de abordagem da problemática da criação de mega-agrupamentos de escola.

Assim, num quadro de maior complexidade e de incerteza quanto à organização da Escola, direcionámos a nossa pesquisa para a análise da possibilidade de as dinâmicas empreendidas no âmbito da construção de um mega-agrupamento poderem conter algumas virtualidades, nomeadamente ao nível do desenvolvimento de práticas de inovação sistémica assentes em mecanismos autopoiéticos.

[25] Jornal *Público* https://www.publico.pt/2016/10/12/sociedade/noticia/estudos-revelam-que-os-megaagrupamentos-podem-afectar-a-aprendizagem-1747141, [30 de janeiro de 2017].

[26] Jornal de Negócios de 30 de setembro de 2016 http://www.jornaldenegocios.pt/economia/educacao/detalhe/ha_ajustes_que_tem_de_ser_feitos_em_mega_agrupamentos_diz_ministro_da_educacao, [30 de janeiro de 2017].

Capítulo II – Um quadro geral da teoria dos sistemas sociais de Niklas Luhmann

Cap. II.1. Mudança paradigmática: sistema, complexidade e produção de sentido

Em jeito de balanço, Luhmann[27] (1997a, p. II), um ano antes do seu falecimento, retrata o conjunto do seu trabalho nos seguintes termos: "o meu projeto era então e desde aí: Teoria da Sociedade; Tempo decorrido: 30 anos; custo: nenhum. As dificuldades do Projeto foram, no que toca ao tempo decorrido, realisticamente estimadas".[28]

Deste modo, o autor faz ressaltar o intenso trabalho desenvolvido desde a sua chegada à Faculdade de Sociologia da Universidade de Bielefeld, em 1969, mas também a intensidade e a satisfação por ter levado a cabo um trabalho que podemos considerar como sendo ciclópico.[29] Num labor intelectual inesgotável, materializado numa obra intensa e primordial, Luhmann partiu da contestação ao paradigma predominante da Sociologia, estabelecendo a diferenciação funcional como princípio geral da sociedade moderna (Rosa,

[27] Niklas Luhmann nasceu em Lüneburg, uma pequena cidade perto de Hamburg, em 8 de dezembro de 1927, tendo-se formado em direito, na Universidade de Freiburg, em 1949, desenvolvendo depois uma formação especializada (*referendarausbildung*) que decorreu até 1953 [tudo isto após ter cumprido o serviço militar durante a II Guerra Mundial – 1944-45 –, onde foi prisioneiro de guerra dos americanos]. Começou por desenvolver a sua atividade profissional como técnico-jurista da administração pública, entre 1954 e 1962, mas à margem do seu trabalho mais burocrático começou a ler de forma rigorosa obras de filosofia e sociologia, o que deu origem ao início da organização do célebre ficheiro pessoal, as chamados *zetelkasten* http://ds.ub.uni-bielefeld.de/viewer/ppnresolver?id=ZKLuhm [30 de janeiro de 2018] No ano académico de 1960-1961, Luhmann frequenta a Universidade de Harvard, nos Estados Unidos da América, para realizar estudos de sociologia e de teoria da administração, onde assiste a aulas de Talcott Parsons, tendo nessa ocasião sido colega de Jürgen Habermas. Entre 1962 e 1965, Luhmann toma parte na Escola Superior de Ciências da Administração em Speyer, como investigador e Palestrante (*Referent*). A convite do sociólogo Helmut Schelsky, Luhmann começa a trabalhar na secção da Universidade de Münster, onde desenvolve estudos académicos entre 1965 e 1968. Depois de fazer o doutoramento e a habilitação na Universidade de Münster (Alemanha), acede, em 1966, à carreira universitária em Sociologia. No ano letivo de 1966-1967, ocupa interinamente a cátedra de Sociologia na Faculdade de Direito e Ciências Políticas da Universidade de Münster, mas, em 1968, é nomeado professor da recém-fundada Universidade de Bielefeld, onde permanece até à jubilação, o que ocorreu em 1993. Durante esse tempo, Luhmann desempenha também atividades noutras instituições, como as de representante da Cadeira de Theodor W. Adorno, em Frankfurt am Main, ou de membro da Comissão para a Reforma da Carreira Administrativa na Alemanha. Passou, igualmente, pela New School for Social Reserch de Nova York (1975), pela Universidade Canadiana de Edmonton (1980) e pelas Universidades italianas de Bolonha e Macerata. Entre 1977 e 1980, é co-editor da revista *Zeitschrift für Soziologie*, de Stuttgart, cidade onde, em 1988, recebeu o prémio Hegel. Após a aposentação, Luhmann continuou a produzir os seus textos na pequena cidade de Oerlinghausen, próximo de Bielefeld [para onde se tinha mudado após a morte da esposa em 1977], onde viria a falecer a 6 de novembro de 1998. Fontes principais: Izuzquiza (2008), assim como o seguinte endereço eletrónico: http://agso.uni-graz.at/lexikon/klassiker/luhmann/26bio.htm [30 de janeiro de 2018].

[28] Tradução livre do autor. No original "Meine Projekt lautete damals und seitdem: Theorie der Gesellschaft; Laufzeit: 30 Jahre; Kosten: keine. Die Schvierigkeiten des Projekts waren, was die Laufzeit anegeht, realistisch eigeschätzt worden".

[29] Luhmann publicou uma extensa obra e alguma outra viria ainda a ser publicada após a sua morte. Seidl e Schoeneborn (2010, p. 4) apontam para mais de 50 livros e mais de 300 artigos. Uma esmiuçada lista de obras publicadas, bem como manuscritos – laboradas até 1990 – pode ser consultada em Izuzquiza (2008). A sua última grande obra foi publicada em 1997 (Luhmann, 1997a), mas, a título póstumo, foram ainda publicadas outras obras, tendo por base os seus manuscritos.

Strecker, & Kottman, 2013), considerando que é por intermédio da diferenciação de áreas funcionais que a sociedade se torna cada vez mais complexa.[30] A forma de diferenciação define, para Luhmann (2006, p. 589), o conceito de sociedade moderna, distinto de outros tipos de sociedade. No seu entender, a primeira forma de diferenciação ocorreu no âmbito de uma sociedade arcaica, por sexo e por idade, e estabeleceu uma diferenciação segmentária. Neste tipo de sociedade, a complexidade não é muito elevada e toda a comunicação se desenrrola por interação pessoal (cara a cara). A evolução da sociedade conduz a outras formas de diferenciação, como a territorialidade, que distingue o centro da periferia e a diferenciação hierárquica entre estratos, baseada no parentesco.

De acordo com Luhmann (1997a; 2006), foi cerca do século XVIII que a sociedade alcançou níveis de complexidade que viriam a tornar-se insustentáveis, exigindo a emergência da diferenciação dos sistemas parciais autopoiéticos, sustentados numa função específica que deu origem à prática da diferenciação funcional, como o sistema político, o sistema económico, o sistema da ciência, o sistema da educação, o sistema jurídico, o sistema familiar, o sistema religioso, o sistema da saúde, o sistema da arte, etc. Cada um destes sistemas funcionais está regulado por códigos binários.[31]

[30] Diferenciação significa que é estabelecida uma fronteira que impede que o ambiente tenha uma influência determinante sobre os estados do sistema. Um sistema baseia-se, por consequência, na diferenciação que estabelece relativamente ao seu ambiente; apenas através dessa diferenciação o ambiente se torna realmente no ambiente do sistema (Rosa, Strecker, & Kottman, 2013, p. 182). Para Luhmann (2006, p. 475), "unicamente mediante a distinção sistema/ambiente, o sistema compreende a unidade do mundo (ou a unidade do sistema abrangente) mediante uma distinção referida em cada caso a si mesma". O sistema, assim considerado, "compreende apenas fragmentos do mundo ou da sociedade", mas é precisamente esta fragmentação que, de acordo com Luhmann (2006, pp. 475-476), "permite reconstruir o mundo (ou a sociedade) a partir da perspetiva de observador de observações", ou seja, como observações de segunda ordem.

[31] Os esquemas binários são tipos específicos de distinções dos diferentes subsistemas que se expressam na lógica do princípio do *terceiro excluído*. Ou seja, por exemplo, uma comunicação científica é verdadeira ou não verdadeira, não existem outras possibilidades. Como salientam Corsi, Esposito e Baraldi (1996), a binariedade apresenta vantagens específicas, pois facilita a passagem de um valor para a distinção de um valor ao qual se contrapõe, passando assim de um dos lados da distinção para o outro; ao mesmo tempo, o código binário implica a possibilidade de ser de outra maneira, admitindo, assim, outras possibilidades; deste modo, generaliza-se a possibilidade de obter informações que produzem distinções posteriores. Tal implica, por outro lado, a necessidade de ultrapassar os paradoxos que os códigos binários traduzem, o que, para Luhmann (1997a; 2006), acontece através da clausura operativa da autopoiese.

Para Luhmann, a diferenciação sistémica é pois

> nada mais que uma formação recursiva do sistema, a aplicação da formação do sistema ao seu próprio resultado. Neste processo, o sistema no qual outros sistemas são criados é reconstruído através de uma distinção adicional entre o sistema parcial e o ambiente. Visto do sistema parcial, o resto do sistema total é agora ambiente. O sistema total aparece para o sistema parcial como a unidade da diferença entre sistema parcial e ambiente do sistema parcial.[32]
>
> (Luhmann, 1997a, p. 597)

Este processo de *re-entry*[33] faz com que o sistema se multiplique "em si mesmo mediante distinções sempre novas de sistema e ambiente",[34] gerando, assim, ambientes internos no sistema e produzindo nele uma estabilidade dinâmica. Isto é, "mantém determinadas estruturas estáveis que permitem realizar eleições concretas, mas, ao mesmo tempo, estas eleições tornam o sistema mais dinâmico, abrem-no a um maior número de possibilidades e são um requisito da sua própria estabilidade" (Izuzquiza, 2008, pp. 149-150).

Nesta medida, Luhmann afasta-se da linha evolutiva traçada por Durkheim e, posteriormente, retomada por Parsons, segundo a qual o princípio estrutural da sociedade assentaria na ação das pessoas enquanto garante de valores consensuais traduzidos na reprodução social.[35] Do mesmo modo, Luhmann diverge, igualmente, da linha da sociologia crítica, bem patente nos célebres debates empreendidos com Jürgen Habermas, em finais da

[32] Tradução livre do autor. No original "nichts anderes als eine recursive Systembildung, die Anwendung von Systembildung auf ihr eigenes Resultat. Dabei wird das System, in dem weitere Systeme entstehen, reconstruiert durch eine weitere Unterscheidung von Teilssystem und Umwelt. Von Teilsystem aus gesehen, ist der Rest des umfassenden Systems jetzt Umvelt. Das Gesamtsystem erscheint für das Teilsystem ausgesehen, ist der Rest des Umfassendeen Systems jetzt Umwelt. Das gesamtsystem erscheint für das Teilsystem dass als Einheit der Diferenz von Teilsystem und Teilsystemumwelt".

[33] O conceito de *re-entry* descreve a capacidade dos sistemas autopoiéticos se diferenciarem com base numa distinção específica que permite constituir a unidade do sistema, reintroduzir essa distinção no seu interior e utilizá-la para a estruturação das suas próprias operações. Com a *re-entry*, portanto, indica-se o reingresso de uma distinção no âmbito em que a mesma distinção permite distinguir. Trata-se, como sublinham Corsi, Esposito e Baraldi (1996, p. 135), de um conceito derivado do cálculo lógico de Spencer Brown (1972), "que apresenta a caraterística de ser construído exclusivamente com base na operação de indicação/distinção, interpretada pela teoria dos sistemas como observação: indica-se algo e ao mesmo tempo distingue-se [o indicado] de algo".

[34] Tradução livre do autor. No original "en sí mismo mediante distincciones siempre nuevas de sistemas y entornos".

[35] Como sublinha Izuzquiza (2008, pp. 11-12), para Luhmann, a "sociedade não se compõe de homens nem de ações humanas, como pensava a sociologia clássica e como parece óbvio para o sentido comum. A sociedade compõe-se de comunicações. E distintos sistemas sociais compõem-se de comunicações especializadas no âmbito da economia, do direito, da política, etc.". Apesar da sociedade "pressupor os homens e as ações humanas, (…) estes não são parte da sociedade (…). Apesar de serem sistemas autorreferentes, com a sua criatividade e as suas própias produções, sendo, por isso, independentes, "os homens não são nunca parte da sociedade. Pertencem ao ambiente da sociedade".

década de 1960 e inícios dos anos 1970 do século XX,[36] sublinhando que não seria de esperar que a Sociologia esclarecesse a questão de saber como a sociedade deveria ser, pois, se assim fosse, bastaria seguir uma lista de desejos e riscar as experiências negativas para atingir os resultados pretendidos (Luhmann, 2005a).

Com efeito, no quadro da complexificação da sociedade, Luhmann enfatiza a necessidade da emergência de uma mudança de paradigma.[37] Não só por considerar que o conceito de sistema necessita de alguma precisão, em face das mudanças e da proliferação de significados criados, mas também porque, no seu entendimento, a própria *teoria geral dos sistemas* (TGS)[38] não responde a todas as transformações ocorridas. Esta mudança implica a construção de um novo quadro conceptual, sustentado na *teoria dos sistemas sociais* (TSS), promovendo-se um grau de abstração e de complexificação da discussão teórica que, como sublinha Luhmann (1991a, p. 15), não era, até aí, habitual.

O termo *sistema* terá surgido apenas por volta de 1600, mas o pensamento sistémico constitui uma tradição transmitida desde a antiguidade (Luhmann, 1991a, p. 20), concebendo-se um sistema como uma totalidade constituída por partes. Este significado tradicional delineou-se a partir da conjugação do latim *systema- atis*, do grego *sýstema - atos*, que significa conjunto composto de várias partes e que ainda hoje pode ser encontrado no dicionário: "*combinação de partes reunidas para concorrerem para um resultado, ou de modo a formarem um conjunto".*[39] Enfatiza-se, assim, a ideia de interdependência das partes

[36] Esta polémica ficaria condensada num livro publicado originalmente em 1971 (Luhmann & Habermas, 1990).

[37] Luhmann remete-nos, neste contexto, para a aceção paradigmática de Kuhn, para quem paradigmas são "as realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante algum tempo, fornecem problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes de uma ciência" (Kuhn, 1998, p. 13/25). Precisando melhor a sua conceção, Kuhn considera que tal acontece quando "os membros da profissão não podem mais esquivar-se das anomalias que subvertem a tradição existente da prática científica", começando então a realizar "investigações extraordinárias que finalmente conduzem a profissão a um novo conjunto de compromissos, a uma nova base para a prática da ciência". Assim, como sistematizou Forquin (1993, p. 157), um paradigma reporta-se a um "quadro conceptual de apreensão do mundo, ao qual adere um conjunto de pesquisadores num dado momento, associado a um certo número de procedimentos cognitivos típicos, cuja aquisição é assimilável a um processo de socialização".

[38] A Teoria Geral dos Sistemas foi sistematizada pelo biólogo austríaco Ludwig von Bertalanffy, primeiro num manuscrito em que assentavam as suas aulas (1949, mas que fora antes escrito, numa versão em alemão, em 1945), intitulado "Zu einer Allgemeinen Systemlehre" (para uma teoria geral dos sistemas). Esta teoria iria ser desenvolvida em grande detalhe com a publicação do livro *General System Theory: foundations, development, applications*, em 1968 (Bertalanffy, 1989). Contudo, as suas ideias começaram a emergir no contexto do chamado *Círculo de Viena*, nos anos trinta e quarenta do século XX, tendo depois emigrado para os Estados Unidos da América, onde as suas ideias viriam a ser bem-recebidas no mundo académico.

[39] Fonte consultada: https://www.priberam.pt/dlpo/sistema [30 de julho de 2018]. Um outro dicionário também menciona estas duas dimensões, mas distingue a palavra base em grego apenas com um acento no y: "do latim

de um todo [uma determinada 'coisa'] que funciona e se mantém com o propósito para que foi criada ou desenvolvida. Por exemplo, a sociedade como a soma dos seus membros.

O problema, como ressalta Luhmann (1991a), é que a *totalidade* deveria ser pensada duplamente: como *unidade* (*Einheit*) e como *totalidade* (*Gesamtheit*) das partes, que são mais do que a sua soma. Neste novo entendimento, na esteira de Rodrigues (2008, p. 108), o que carateriza mais a ideia de sistema é *unidade* (ou *totalidade*), aqui entendidas como "singularidades autónomas ou quase autónomas". Desta forma, o termo sistema surge como possibilidade epistemológica de conhecimento, não por intermédio do método cognitivo analítico – traduzido no uso tradicional do termo, separação e divisão em partes –, mas como ferramenta *metódica cognitiva sintética*, considerando que a noção de sistema está mais preocupada com uma unidade enquanto tal e não tanto com as partes. A ideia de sistema como unidade, que não deixa de ser uma totalidade, remete para a imagem de alguma coisa com relativa autonomia e que se diferencia de tudo o mais que está em seu redor. Como salienta Rodrigues (2008, p. 109), o conceito de sistema exige a noção de unidade, operando de forma integrada e recursiva dentro dos seus limites. A partir desse estado de unidade, "tudo o mais torna-se não sistema, ou diferente do sistema ou, *simplesmente*, *diferença*".

Nos termos de Luhmann (1998a, pp. 32-33), dá-se uma mudança paradigmática e a perspetiva tradicional, caraterizada pela diferença entre o todo e as partes, sofre uma evolução e é substituída pela diferença entre *sistema* e *ambiente.* O *sistema* total utiliza-se a si mesmo como *ambiente* dos seus sistemas parciais, alcançando um grau mais elevado de improbabilidade. Desta maneira, um sistema diferenciado não consta de um determinado número de partes e de relações entre elas, mas de uma maior ou menor quantidade de diferenças operativas utilizáveis entre *sistema* e *ambiente*.[40]

De acordo com este entendimento, para Luhmann, o sistema emerge como "um conjunto de elementos inter-relacionados, cuja unidade é dada pela interação desses

systema e do grego sýstema. Isto é: sy (junto) + sta (permanecer). Sýstema é aquilo que permanece junto" https://www.dicionarioetimologico.com.br/sistema/ [30 de julho 2018].

[40] Como sublinha (Mèlich, 1996), o ambiente consiste num conjunto de elementos que têm influência sobre os elementos do sistema – ou que são influenciados por ele –, mas não fazem parte do mesmo sistema. O ambiente apenas consegue alcançar a sua unidade a partir da relação com o sistema, mas não é um sistema e cada sistema possui um ambiente diferente. Por sua vez, os sistemas também não podem existir sem ambiente.

elementos e cujas propriedades são sempre diferentes da soma das propriedades dos elementos do conjunto" (Mèlich, 1996, p. 17).[41]

Neste processo de reconfiguração, como sublinha Luhmann (1998a, p. 31), o contributo de Ludwig von Bertalanffy, criador da *Teoria Geral dos Sistemas (TGS)*, foi importante na medida em que possibilitou um primeiro impulso para a reconstrução da ideia de sistema, tornando exequível o relacionamento com as *teorias orgânicas*, a *termodinâmica* e a *evolução*. Contudo, para Luhmann, esta abordagem sistémica tem limitações, pois diferencia *sistemas abertos* e *sistemas fechados*, surgindo estes como *caos* e *limite*, para os quais o ambiente não tem nenhum significado através de canais específicos, ocupando-se a teoria de von Bertalanffy apenas com os *sistemas abertos.*[42] No quadro destas ideias fica também por esclarecer como se dá a diferenciação dos sistemas, uma vez que, contrariamente a uma máquina, a sociedade e os respetivos sistemas funcionais não se explicam por uma planificação de engenharia organizada do lado exterior do sistema (Rosa, Strecker, & Kottman, 2013, p. 182).

Com efeito, no início do século XX, a abordagem dominante das ciências era aquela que fazia prevalecer o *reducionismo*, o *pensamento analítico* e o *mecanicismo*. O primeiro baseava-se na crença de que todas as coisas poderiam ser decompostas e reduzidas nos seus elementos fundamentais. O segundo traduzia a ideia de que para explicar as coisas e compreendê-las melhor seria necessário decompor o todo, tanto quanto possível, em partes mais simples, sendo as soluções ou explicações parciais posteriormente agregadas numa solução ou explicação do todo (uma explicação de base cartesiana). Quanto ao terceiro princípio, o mecanicismo, baseia-se na relação simples de causa-efeito entre dois fenómenos, considerando-se que os efeitos seriam totalmente determinados pelas causas, prevalecendo

[41] Tradução livre do autor. No original "un conjunto de elementos interrelacionados entre sí, cuja unidad viene dada por la interacción de estos elementos y cuyas propriedades son sempre distintas a las de la suma de las propriedades de los elementos del conjunto".

[42] Um sistema fechado distingue-se pela sua homeostasia, através da qual um organismo mantém constante o seu equilíbrio. Um sistema assim não estabelece relações com o respetivo ambiente. Num sistema deste tipo, não existe qualquer complexidade organizada. Este sistema corresponde a uma pedra, a uma mesa…, não dispondo de fonte energética/material exterior a ele próprio (Morin, 2003, p. 31). Pelo contrário, um sistema aberto estabelece relações com o respetivo ambiente e, através delas, desenvolve uma dinâmica que o leva a alcançar processos temporários de homeostasia que são sempre variáveis e dissolúveis (Kneer & Nassehi, 1997, pp. 21-22). Esta ideia de sistema aberto, como sublinha Morin (2003, pp. 31-32), traz dois tipos de consequências. A primeira enfatiza a ideia de que as leis de organização do ser vivo não assentam no equilíbrio, mas no desequilíbrio de um "dinamismo estabilizado" e, a segunda, que afirma que a inteligibilidade do sistema deve ser encontrada no próprio sistema, mas, igualmente, na relação com o ambiente, a qual não é uma relação de simples dependência, mas é, também ela, constitutiva do sistema.

uma visão determinística das coisas. Integra-se aqui a ideia de sistema fechado, em que o ambiente era absolutamente subtraído da explicação das causas.

Contrapondo-se a estes três princípios, a abordagem sistémica de Bertalanffy considera o *expansionismo*, segundo o qual todo o fenómeno é parte de um fenómeno maior, dependendo um sistema de como ele se relaciona com o todo maior em que se integra; o *pensamento sintético*, que pretende explicar o papel que desempenham as partes de um sistema maior nesse mesmo sistema e o *pensamento teleológico*, que considera que a relação causa-efeito não é uma relação determinística ou mecanicista, mas simplesmente probabilística. Os sistemas passam, assim, a ser visualizados como entidades globais e funcionais que visam objetivos e finalidades (Chiavenato, 1993, pp. 682-683).

Porém, como sustenta Luhmann (1991a), este segundo avanço paradigmático não é suficiente para explicar uma realidade cada vez mais complexa, impondo-se a necessidade do aparecimento de um terceiro desenvolvimento paradigmático assente na teoria dos sistemas autorreferenciais,[43] em que a diferenciação apenas se pode desenvolver com um fechamento operativo.[44] Assim, de acordo com Luhmann, o termo autorreferência

> designa a unidade que um elemento, um processo, um sistema é para si mesmo. 'Para si mesmo' – isso significa: independente do recorte da observação por outros. O termo não se limita a definir, ele contém também uma declaração factual, pois afirma que a unidade só pode surgir por meio de uma operação relacional; que, ela, portanto, deve ser realizada e não existir sempre de antemão como indivíduo, como substância, como ideia da própria operação.[45]
>
> (Luhmann, 1991a, p. 58)

Neste sentido, a autorreferência é sempre paradoxal, pois encerra ao mesmo tempo unidade e diferença, o que pressupõe uma constituição múltipla composta, simultaneamente, por identidade e diferença. De acordo com Izuzquiza (2008, p. 109), esta caraterística traduz a ideia de que "um sujeito autorreferente nunca poderá fazer-se em termos de identidade estática, senão em termos de diferenciação progressiva" e, por isso, sempre dinâmica.

[43] Para Luhmann, o conceito de autorreferencialidade é mais que o conceito de auto-organização, surgido cerca de 1960, e que se refere apenas às estruturas do sistema. Sistemas autorreferenciais são sistemas que se referem a si mesmos na constituição dos seus próprios elementos e operações elementares. Para tornar isso possível têm de produzir e utilizar a descrição de si mesmos (Luhmann, 1998a, p. 33).

[44] O que significa que tudo o que se passa num sistema, a reprodução dos seus elementos, é produzido exclusivamente pelo próprio sistema (Rosa, Strecker, & Kottman, 2013, p. 182).

[45] Tradução livre do autor. No original "Der Begriff Selbstreferenz bezeichnet die Einheit, die ein Element, ein Prozeß, ein System für sich selbst ist. »Für sich selbst« - das heißt: unabhängig vom Zuschnitt der Beobachtung durch andere. Der Begriff definiert nicht nur, er enthält auch eine Sachaussage, denn er behauptet, daß Einheit nur durch eine relationierende Operation Zustandekommen kann; daß sie also zustandegebracht werden muß und nicht als Individuum, als Substanz, als Idee der eigenen Operation immer im voraus schon da ist".

No quadro destas ideias, como sustenta Luhmann (1998a, pp. 33-34), a clássica distinção entre *sistemas abertos* e *fechados* foi substituída pela questão de saber "como a clausura autorreferencial pode produzir abertura", desenvolvendo-se uma teoria mais complexa – que permitiu a introdução de *auto descrições*, *auto-observações* e *auto simplificações*, as quais possibilitam a distinção da diferença a partir de um observador. Emerge, assim, a ideia da superação de uma teoria antiga por outra mais complexa, pensada em termos de um sistema autorreferencial e da diferença sistema / ambiente que ocorre no interior do próprio sistema.

Para o desenvolvimento da sua teoria, Luhmann (2005a, p. 20) considera fundamental a recuperação da ideia do Iluminismo enquanto "esforço por construir de novo", libertando as relações humanas de todos "os vínculos com a tradição e o preconceito" e retomando um esforço que atingiu o seu apogeu no século XVIII. Pois, para este sociólogo, a evolução posterior, nos séculos XIX e XX, levou a uma desvalorização cética assente na ostentação da sociologia "como uma ciência positiva", sendo, sobretudo, "suspeita", nessa evolução, "a participação igual de todos os homens numa razão comum", sem posterior mediação institucional e a afirmação do otimismo do triunfo de "situações justas". Para Luhmann, essa aparente consensualização esbarra com uma maior complexidade, impondo, por isso, uma transição das "teorias fatoriais" para as "teorias sistémicas". Enquanto aquelas constituem "tentativas de reconduzir a origem e as peculiaridades particulares das formações sociais a determinadas causas singulares", as teorias sistémicas, em comparação com as teorias fatoriais, detêm um potencial muito maior para a complexidade e abrangem "formações sociais de toda a espécie" (Luhmann, 2005a, pp. 29-30).

A *teoria dos sistemas sociais* decorre, assim, da necessidade de criar mais teoria – ou mesmo uma outra teoria – para dar resposta ao aumento da complexidade da sociedade, emergindo a formação de sistemas como uma forma de redução dessa mesma complexidade.[46]

[46] É preciso ter presente que o sistema é um mediador de complexidade entre a complexidade indefinida do mundo e o potencial de sentido a construir no sistema. Pelo que, para Luhmann reduzir a complexidade implica também mais complexidade, uma vez que só o complexo pode reduzir a complexidade (Luhmann, 1974, p. 76/86/160). Como sublinha Izuzquiza (2008, p. 61/154), o conceito de complexidade "alude sempre à multiplicidade de relações possíveis que pode ter um objeto, uma ação, uma situação", pelo que, "sempre que exista complexidade, existirá também uma multiplicidade de relações". Neste sentido, "a formação de um sistema supõe *reduzir a complexidade para aumentar o potencial de seletividade*" (Luhmann, 1974, p. 76).

Como ponto de partida para a criação da sua teoria, Luhmann (1991a, p. 46) tomou a ideia de *complexidade*, entendida como "um conjunto de elementos em que, quando por razão de uma limitação imanente da capacidade de acoplamento, já não é possível a ligação de cada elemento com todos os outros a todo o tempo".[47] Neste sentido, podemos falar num sistema complexo "quando ele é tão grande que, ao incluir tantos elementos, torna impossível que todos possam estar ligados entre si, obrigando a que o relacionamento seja estabelecido de forma seletiva"[48] (Luhmann, 1981, p. 340).

Esta definição confronta-nos, assim, com a ideia da impossibilidade de ligação com todos os elementos e remete-nos para uma realidade onde não existem seleções, formas de relacionamento ou disposições previamente definidas. Mas remete-nos, igualmente, para fronteiras, regulações ou influências. Ou seja, no quadro da ideia de complexidade todos os acontecimentos são possíveis, o que poderá conduzir a uma realidade marcada pela *entropia.*[49] A complexidade, assim perspetivada, pode ser encarada como um *complexus* tecido em conjunto por "constituintes heterogéneos inseparavelmente associados: coloca o paradoxo do uno e do múltiplo" e também como o "tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos", tornando a natureza da complexidade como uma realidade marcada por "traços inquietantes de confusão, do inextricável, da desordem, da ambiguidade, da incerteza…". Esta realidade, na ótica de Morin (2003, p. 20), torna necessário pôr ordem nos fenómenos e rejeitar a desordem, afastar o incerto, selecionando os elementos de ordem e de certeza, retirar a ambiguidade, clarificar, distinguir, hierarquizar. Mas fazendo tudo isto, como alerta o mesmo pensador francês, devemos fazê-lo de modo que a organização empreendida não nos possa tornar "cegos".

Com efeito, Luhmann (1990) enfatiza a importância de uma complexidade dinâmica, que obriga a uma seleção no contexto de outras possibilidades, sendo, por isso, contingente. Como considera Izuzquiza (2008), embora Luhmann não ofereça um conceito de complexidade preciso e definido, podendo ser suscetível de diferentes interpretações,

[47] Tradução livre do autor. No original "als komplex wollen wir eine zusammenhängende Menge von Elementen bezeichnen, wenn auf Grund immanenter Beschränkungen der Verknüpfungskapazität der Elemente nicht mehr jedes Element jederzeit mit jedem anderen verknüpft sein kann".

[48] Tradução livre do autor. No original "wenn es so groß ist, das heißt so viele Elemente einschließt, daß nicht mehr jedes Element mit jedem anderen verknüpft werden kann, sondern Relationierungen selektiv erfolgen müssen".

[49] A entropia "é um processo pelo qual todas as formas organizadas tendem à exaustão, à desorganização, à desintegração e, no fim, à morte" (Chiavenato, 1993, p. 770).

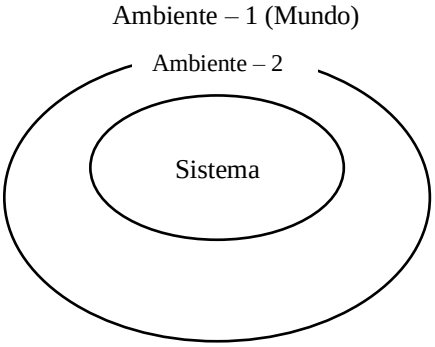
contém os seguintes traços: (1) não é nunca uma propriedade, mas um conceito multidimensional, o que, por um lado, afasta a possibilidade de se considerar como um mero adjetivo ou propriedade, sem a sua própria independência e, pelo outro, a simplicidade de toda a perspetiva unívoca e linear; (2) alude sempre à multiplicidade de relações possíveis, considerando-se a complexidade como tendo uma natureza essencialmente relacional, o que conduz à necessidade de seleção, tornando-se, nessa medida, um mecanismo de defesa contra essa mesma complexidade e, simultaneamente, uma forma de criação de maior complexidade; (3) a ideia de contingência, o que mostra que a multiplicidade de relações só é possível porque existem muitas possibilidades diferentes, emergindo complexidade como um conjunto de eventos possíveis que se mantêm sempre como horizonte; (4) implica dinamismo, pois o complexo é sempre dinâmico (5) o dinamismo é irreversível, pois assume sempre uma componente temporal; (6) traduz o triunfo da negação face à afirmação, sendo aquela sempre mais complexa que esta e implicando uma história de seleção e de relações selecionadas, tendo sempre por base um conjunto de possibilidades e de relações cujo excesso delimita; (7) exige a afirmação da diferença, sendo esta e a distinção valorizadas sobre toda a forma de identidade e de igualdade.

Assim, no contexto de uma maior complexidade do mundo e das organizações, a teoria dos sistemas sociais de Niklas Luhmann pode proporcionar-nos a oportunidade de uma melhor compreensão da realidade social, organizacional e educativa. Importa, pois, começar por apresentar o quadro geral da teoria dos sistemas sociais de Luhmann, tanto mais que o ponto de partida para a necessidade de criação de novos instrumentos teóricos, de acordo com Luhmann, é a complexidade, marcante para a Sociedade Moderna.

Na esteira de Krieger (1998, p. 16), podemos, com Luhmann, conceber três tipos de complexidade: (i) a complexidade do mundo, marcada pelo caos/entropia,[50] (ii) a complexidade do ambiente e (iii) a complexidade do sistema. Um tríptico que se pode ilustrar nos termos da figura que a seguir se apresenta.

[50] Para Luhmann (1974, p. 115), "o Mundo não pode ser entendido como sistema, porque ele não tem 'exterior' contra o qual ele se possa demarcar".

Figura: 2.1 – Tipos de complexidade



Fonte: Krieger (1998, p. 16)

Analisando os elementos da *figura*, temos que o *ambiente 1* traduz a complexidade que designa o ambiente absoluto de todos os sistemas possíveis, a partir do qual todo o sistema se terá de demarcar. O *ambiente 2* designa, por sua vez, o ambiente relativo a cada sistema, considerando que o ambiente em si não tem existência própria, mas apenas a tem relativamente a um sistema. Nessa medida, para Luhmann (1991a, p. 146), todo o sistema autorreferencial apenas tem o contacto com o ambiente que ele a si próprio possibilita e nenhum ambiente em si mesmo o consegue fazer. Assim, cada sistema cria a sua própria maneira de organizar a complexidade na relação que estabelece com o ambiente. A complexidade constitui, portanto, uma forma paradoxal, a complexidade é a unidade de uma multiplicidade. O que significa que não se parte da distinção entre unidade/multiplicidade, mas da distinção entre elemento/relação. Neste sentido, com o crescimento do sistema aumentam as possibilidades de estabelecer relações, fazendo com que os elementos do sistema apenas se possam conectar por intermédio da seleção entre múltiplas possibilidades, o que torna a decisão contingente, considerando que poderia ser outra (Luhmann, 2006, pp. 101-102). A complexidade emerge, assim, de acordo com Luhmann (1990, p. 69) "como um conjunto interrelacionado de elementos em que já não se torna possível que cada um dos elementos se relacione, em qualquer momento, com todos os demais, devido a limitações imanentes à capacidade de os interconectar".[51] Neste sentido, a complexidade torna-se, assim, também

[51] Tradução livre do autor. No original "como un conjunto interrelacionado de elementos cuando ya no es posible que cada elemento se relacione en qualquier momento com todos los demás, debido a limitaciones inmanentes a la capacidad de interconectarlos".

> algo que se autocondiciona: dado que os elementos já devem constituir-se de modo complexo para poder funcionar como unidade nos níveis superiores da formação do sistema, também a sua capacidade de interconexão se torna limitada; e assim, a complexidade reproduz-se em cada um dos sucessivos níveis da formação de sistemas como um facto inevitável.
>
> (Luhmann, 1990, p. 69)[52]

Para Luhmann (2006, p. 103), a forma da complexidade é, por isso, "a necessidade de manter uma relação apenas seletiva entre os elementos ou, dito de outro modo, a organização seletiva da autopoiesis do sistema". Neste sentido, a coação para a seleção "significa contingência, e contingência significa risco" (Luhmann, 1990; 1991a). Ao mesmo tempo, esta imposição para a seleção implica uma seletividade limitada, na medida em que todas as relações detêm uma oportunidade igual de realização, numa estreita relação entre *entropia* e *negentropia*.[53] Por isso, também não é possível prever as relações que irão ser selecionadas (Luhmann, 1998b, p. 26).

A criação de sistemas constitui, portanto, como sublinha Krieger (1998, p. 20), a forma de resolução de problemas que distintos sistemas procuram solucionar de diferentes modos, refutando a *entropia* e proporcionando processos de *negentropia*.

Em suma, nos termos de Luhmann,

> complexidade significa que toda a operação é uma seleção, seja intencional ou não, esteja controlada ou não, seja observada ou não. Sendo elemento de um sistema, uma operação não pode evitar o contacto com outras possibilidades. Só porque isto é assim podemos observar uma operação selecionando um caso particular e excluindo outros. E só porque as operações podem ser observadas é possível a auto-observação (seja ou não necessária como um requisito da operação mesma). A seletividade forçada é condição de possibilidade da operação e da observação. Mais ainda, a seletividade forçada é um problema nuclear que define a complexidade como um problema, tanto para operações como para observações"[54]
>
> (Luhmann, 1998b, p. 27)

Esta seletividade forçada entre alternativas estabelece, por seu turno, a ligação com outro conceito central em Luhmann (2006, p. 27), sentido [*sinn*], considerando que, "sem

[52] Tradução livre do autor. No original "la complexidad es algo que se autocondiciona: dado que los elementos ya deben constituirse de modo complexo para poder funcionar como unidad en los niveles superiores de la formación de sistemas, también su capacidad de interconexión queda limitada; y así, la complexidad se reproduce en cada uno de los sucesivos niveles de la formación de sistemas como un hecho inevitable".

[53] Negantropia ou entropia negativa produz "um processo reativo de obtenção de reservas de energia" por parte do sistema (Chiavenato, 1993, p. 770).

[54] Tradução livre do autor. No original "la complejidad significa que toda operación es una selección, sea intencional o no, esté controlada o no, sea observada o no. Siendo elemento de un sistema, una operación no puede evitar el contato con otras posibilidades. Sólo porque esto es así podemos observar una operación seleccionando un caso particular y excluyendo otros. Y sólo porque las operaciones pueden ser observadas es posible la autoobservación (sea o no necesaria como un requisito de la operación misma). La selectividad forzosa es la condición de posibilidad de la operación y de la observación. Más aún, la selectividad forzosa es el problema nuclear que define la complejidad como un problema, tanto para operaciones como para las observaciones" (Luhmann, 1998b, p. 27).

fazer uso do sentido nenhuma operação da sociedade pode surgir". Como sublinham Rodrigues e Neves,

> o sentido do sistema social é o elemento que produz o limite entre sistema e entorno e estabelece o seu horizonte operativo. Ao operar por meio do sentido, portanto, reproduzindo-se com base numa racionalidade limitada, o sistema social reduz a complexidade do entorno e a sua própria complexidade. Ao traçar esta diferença, o que faz sentido (para ele) daquilo que não faz, o sistema atualiza os elementos que o compõem, excluindo tudo o mais para o seu entorno.
>
> (Rodrigues & Neves, 2012, p. 48)

Neste contexto, dizer-se que o sistema opera[55] por meio de sentido comporta sempre uma atenção entre uma possibilidade entre muitas outras e a sua estrutura constitui a diferença entre "atualidade e potencialidade", ou seja, "entre o atual e o possível (Luhmann, 1991a, p. 100). O conceito de sentido assim perspetivado, como sublinham Kneer e Nassehi (1997), extravasa o âmbito que lhe é atribuído no quotidiano, por um lado, para designar uma certa finalidade (*Zweckes*) ou meta (*Zieles*), pelo outro, como significado (*bedeutung*). Na teoria sistémica de Luhmann, sentido traduz, acima de tudo, a ideia de distinção entre atualidade e possibilidade, indicando algo que está momentaneamente no centro das atenções, mas que, simultaneamente, remete para outras possibilidades. Sentido torna-se, assim,

> uma permanente reorganização da distinção de atualidade e possibilidade, uma atualização contínua das possibilidades. Partindo da instabilidade do núcleo da atualidade surge constantemente uma nova seleção, uma seleção que deve ser feita. Isso ocorre porque cada atualização remete para novas possibilidades de conexão
>
> (Kneer & Nassehi, 1997, p. 75)[56]

Assim, a "representação da complexidade" em forma de sentido traduz uma distinção de dois lados: realidade e possibilidade, ou seja, atualidade e potencialidade, podendo as possibilidades não escolhidas ser posteriormente selecionadas (Luhmann, 1998a, p. 83). O conceito de sentido torna-se, pois, fundamental, porque permite a construção da complexidade do mundo, passando de "postulados de princípios últimos e invariáveis à possibilidade de observar tudo como contingente". Por outro lado, o sentido permite a

[55] A operação é, para Luhmann (1998b, p. 27), "o processo atual de reprodução do sistema. Em sistemas dinâmicos —que consistem das suas operações —, as operações e os elementos tornam-se indistinguíveis". Nos sistemas autopoiéticos, tudo o que é usado como uma unidade pelo sistema, incluindo as operações elementares, é também produzido como uma unidade pelo sistema. Tradução livre do autor. No original "En sistemas dinámicos – que consisten de sus operaciones –, las operaciones y los elementos devienen indistinguibles. En los sistemas autopoiéticos, todo lo que es usado como una unidad por el sistema, incluyendo las operaciones elementales, es también producido como una unidad por el sistema".

[56] Tradução livre do autor. No original "ständige Neuarrangieren der unterscheidung von Aktualität und Möglischkeit, das fortlaufende aktualisieren von möglichkeiten. Aus der Instabilität des Aktualitätkerns ergibt sich, daß ständig eine Neuauswahl, eine Selektion getroffen werden muß. Das geschieht dadurch daß jeweils Aktualisierte auf weitere anschlußmöglichkeiten verweist".

"redução e a manutenção em simultâneo da complexidade do mundo no sistema", demarcando interiormente o âmbito das suas possibilidades. Ou seja, como destacam Corsi, Esposito e Baraldi,

> o sentido é um médium […] que permite a criação seletiva de todas as formas sociais e psíquicas […] e tem uma forma específica cujos dois lados são realidade e possibilidade, ou também atualidade e potencialidade. O sentido é uma conquista evolutiva própria dos sistemas sociais e dos sistemas psíquicos: permite dar forma à autorreferência […] e à construção da complexidade de tais sistemas […], portanto a toda a diferença sistema/ambiente relativa a eles.[57]
>
> (Corsi, Esposito, & Baraldi, 1996, p. 146)

Por isso, para Luhmann (1998a, p. 78), o sentido tem de estar baseado na instabilidade e na incerteza dos seus elementos, determinando o horizonte operativo dos sistemas sociais através de "uma forma de experimentar e de realizar a inevitável seletividade" do sistema.

Contudo, apesar do lado da forma indicado e selecionado ser aquele que faz sentido, Luhmann (2006, p. 31) admite que "todo o operar com sentido também reproduz a presença deste excluído, porque o mundo do sentido é um mundo total: o que exclui exclui-o em si mesmo. Por isso, até o nonsense [sem sentido] pode pensar-se e comunicar-se como forma com sentido dentro deste médium"[58] O sentido torna-se, assim, indeterminável, embora, como sublinha Luhmann (2006), possa tornar-se acessível e reproduzir-se numa forma configurada com base na diferença entre atualidade e possibilidade, renovando-se nas operações do sistema, [59] por intermédio do processo de *re-entry*:

[57] Tradução livre do autor. No original "el sentido es el médium […] que permite la creación selectiva de todas las formas sociales y psíquicas. El sentido tiene una forma específica, cuyos dos lados son realidad y posibilidad, o también actualidad y potencialidad. El sentido es una conquista evolutiva propia de los sistemas sociales y de los sistemas psíquicos: permite dar forma a la antorreferencia […] y a la construcción de la complejidad de tales sistemas […], por tanto a toda diferencia sistema/entorno […] relativa a ellos".

[58] Tradução livre do autor. No original "todo operar con sentido siempre reproduce también la presencia de este excluido, porque el mundo del sentido es un mundo total: lo que excluye lo excluye en sí mismo. Por eso, hasta el nonsense puede pensarse y comunicarse como forma con sentido dentro de este médium".

[59] Como sublinha Luhmann (2006, p. 32) "esta modalização constrói-se numa forma duplamente assimétrica: o sentido atual pode ser possível, do mesmo modo em que o possivel pode atualizar-se" [Tradução livre do autor. No original "esta modalización se construye en forma doblemente asimétrica: el sentido actual puede ser posible, del mismo modo en que lo posible puede actualizarse], criando-se assim uma distinção através do mecanismo de *re-entry*, em que a distinção é distinguida por ela mesma. Assim, os "sistemas que empregam sentido são, graças ao seu médio, sistemas que só podem observar-se a si mesmos e ao seu ambiente na sua forma de sentido. Isto significa que observam e descrevem através de uma re-entry da forma na forma" [Tradução livre do autor. No original "sistemas que emplean sentido son, gracias a su médium, sistemas que sólo pueden observarse a sí mismos y a su entorno en la forma de sentido. Esto significa que observan y describen a través de una re-entry de la forma en la forma"].

> "(isto é, quando a atual administração do sentido é reproduzida), antecipa-se assim o possível. Pode-se dizer que o presente é o modo pelo qual os novos estados do sistema são projetados e realizados. A atualidade manifesta-se no sistema como presente momentâneo e, por meio da autotematização, também como permanência (mesmo que precária).[60]
>
> (Luhmann, 2006, p. 33)

O sentido permite também a transformação das irritações ou perturbações do ambiente – a informação que o sistema necessita – em mecanismos autorreferenciais que, recursivamente, possibilitam o desenvolvimento de mecanismos autoprodutivos e inovadores.[61]

Neste quadro de análise, a complexidade torna-se numa condição necessária, pois está relacionada com a formação de sentido e dos próprios sistemas, podendo mesmo distinguir entre a autorreferência, produzida no interior do sistema e a heterorreferência, produzida no exterior do sistema, sendo aquela que possibilita a própria produção que permite que o sistema 'aprenda', se desenvolva e desencadeie processos de 'construção evolutiva de complexidade' (Luhmann, 2006, p. 33).

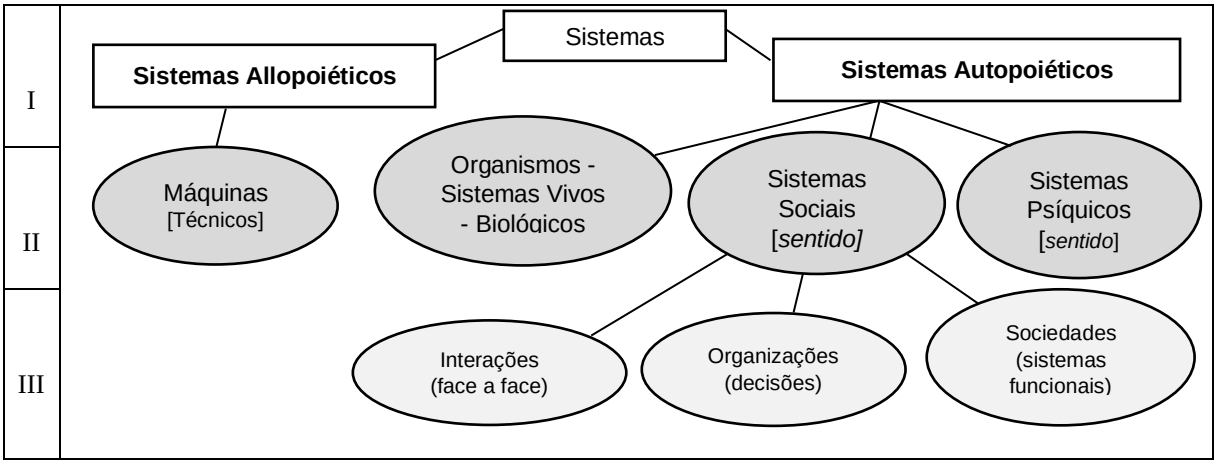
Cap. II.2. A tipologia de sistemas de Luhmann

O quadro antes descrito, como sustenta Luhmann (1998a, pp. 33-34), impõe a necessidade de superação de uma teoria antiga por outra mais complexa, pensada agora em termos de um sistema autorreferencial e da diferença sistema/ambiente que se realiza no interior do próprio sistema. Esta nova conceção começa por ser sistematizada no seu livro fundador (Luhmann, 1991a, p. 16), no qual apresenta uma tipologia dos possíveis sistemas que enquadram a sua dimensão de análise e que passamos a ilustrar de forma adaptada e interpretativa na *figura 2*.2.

[60] Tradução livre do autor. No original "(es decir, al reproducirse el manejo actual del sentido) se antecipa así lo posible. Puede decirse que la actualidad es la vía en donde se proyectan y se realizan los nuevos estados del sistema. La actualidad se le manifiesta al sistema como presente momentáneo y, mediante la autotematización, también como permanencia (aunque sea precaria)".

[61] Estes conceitos irão ser devidamente enquadrados em fase mais avançada da nossa investigação.

Figura: 2.2 – Níveis e tipologias de sistemas de Luhmann

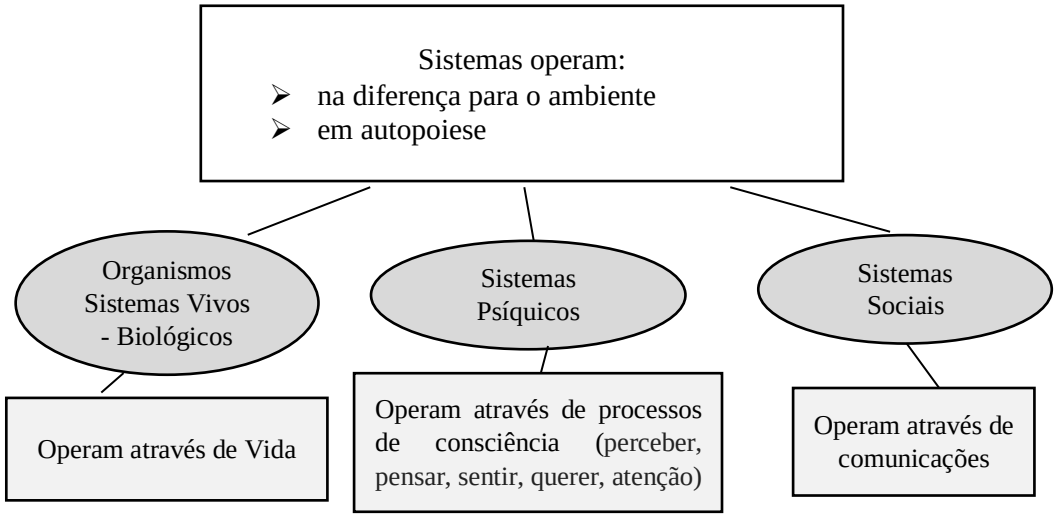


Fonte: elaboração própria, com base em Luhmann (1991a)

No primeiro nível (I), podemos enquadrar a teoria geral de sistemas proposta por Luhmann, no segundo (II), teorias sistémicas específicas e, no terceiro (III), teorias específicas dos sistemas sociais. Desdobrando o quadro geral apresentado na figura 2.2., verificamos que Luhmann concebe a possibilidade da existência de *sistemas mecânicos* que designa por *máquinas.* Estes são sistemas fechados que não têm a capacidade de se autoproduzirem e que são considerados *allopoiéticos* – os únicos que não desenvolvem processos autopoiéticos[62] Os outros são os *sistemas vivos ou biológicos,* referindo-se aos organismos vivos,[63] os *sistemas sociais,* que se desdobram em *interações, organizações e sociedades* e os s*istemas psíquicos.* Estes três últimos (organismos, sistemas sociais e sistemas psíquicos), como salienta Berghaus (2011, p. 38), constituem os sistemas principais considerados por Luhmann, atendendo a que têm em comum um único princípio condutor de toda a inter-relação entre *sistema/ambiente-diferença e autopoiesis*. De acordo com este princípio, apenas o que opera pode ser considerado um *sistema*, enquanto tudo o que não dispuser desta relação *sistema/ambiente – diferença e autopoiesis* não o pode ser. Os sistemas, assim considerados, definem-se pelas operações que produzem e reproduzem e a unidade de cada um corresponde à unidade da operação constituinte (Luhmann, 1995b, p. 26), operando diferenças para o respetivo ambiente, nos termos retratados na *figura 2.3*[64]

[62] O termo *allopoiéticos* provém do grego, *allo* que significa diferente e *poiein* que significa criar, construir, designando os sistemas que não se conseguem reproduzir a si próprios e que, portanto, não têm autonomia. Ao contrário, os sistemas autopoiéticos, recorrem ao respetivo ambiente para reproduzirem os seus elementos funcionais e códigos de funcionamento (Neves, 2005).
[63] Nomeadamente células [*Zellen*], sistema nervoso [*Nerfensysteme*] e sistemas imunitários [*Immunsysteme*]
[64] Adaptação feita com base em Berghaus (2011, p. 62).

Figura: 2.3 – Operações específicas dos sistemas em Luhmann



Fonte: elaboração própria, a partir de Berghaus (2011, p. 39)

Segundo Luhmann (1995b), em cada um dos sistemas operacionais realizam-se dois aspetos conjuntos e interrelacionados. Um primeiro diz respeito às operações que produzem, fazendo emergir uma diferença entre *sistema* e *ambiente,* em que as operações conectáveis compõem o sistema e o que é excluído torna-se o ambiente do sistema. As operações produzem, assim, uma forma com dois lados, um lado interior – o *sistema* – e um lado exterior, o ambiente. Um segundo aspeto, igualmente importante, reporta-se à própria operação. O sistema coloca-se num determinado (exclusivo) estado histórico que se torna o ponto de partida necessário para a continuidade de qualquer operação subsequente. Com a mesma operação, o sistema gera as estruturas e fixa as condições necessárias para a sua conectividade. A unidade do modo de funcionamento dessa relação garante a continuidade e a autorreprodução (*autopoiesis*) do sistema (Luhmann, 1995b, p. 27).

De acordo com Luhmann, só a clausura operativa permite a construção de uma situação de autocomplexidade, isto é,

> só quando o sistema se isola o suficiente face ao ambiente – só quando desiste de desenvolver correspondências próprias para o maior número (se não mesmo para todos) de estados do ambiente –, só então é capaz de diferenciar-se do ambiente mediante uma ordem interna de ligação de elementos. Somente a produção de elementos próprios por meio de elementos próprios (autopoiesis) impulsionado sobre esta base pode levar à construção de complexidade própria.[65]
>
> (Luhmann, 2006, p. 101)

Esta é, no entanto, uma caraterística a que voltaremos no capítulo IV, no âmbito da análise da organização escolar como um sistema autopoiético. Nesta fase, importa prosseguir o nosso enquadramento teórico com a convocação de outros contributos conceptuais complementares visando a análise da escola como mega-agrupamento.

[65] Tradução livre do autor. No original "sólo quando desiste de desarrollar correspondencias própias para el mayor número (si no es para todos) de estados del entorno –, solo entonces es capaz de diferenciarse del entorno mediante un orden interno de enlace de elementos. Únicamente la producción de elementos própios por medio de elementos própios (autopoiesis) impulsada sobre esta base puede llevar a la construcción de complexidad propia".

Capítulo III – Outros contributos teóricos para o estudo da escola como mega-agrupamento

Cap. III.1. A teoria do ator-rede na sua relação com a teoria dos sistemas sociais de Luhmann

A teoria do ator-rede foi já usada por Perillo (2008) para analisar a possibilidade de desenvolver práticas de liderança distribuída em contexto de fabricação e tecelagem social em rede. Por seu turno, Zinke (2008) considera que a interrelação entre a teoria dos sistemas sociais de Luhmann e a teoria do ator-rede tem múltiplas vantagens, pois enquanto aquela permite, maioritariamente, desenvolver uma abordagem em grande escala, esta facilita a compreensão do que ocorre num contexto investigativo, resultando daí outros benefícios complementares. Por outro lado, entre outros, Farías e Ossandón (2006), Pignuoli Ocampo (2016) ou Vidal (2017) têm vindo a refletir sobre novas apropriações e usos da teoria de Niklas Luhmann, na relação com outras teorias sociológicas contemporâneas, nomeadamente a teoria do ator-rede, justificando-se por isso, também, este nosso intento de convocar as perspetivas da teoria do ator-rede para o estudo da escola como um sistema organizacional complexo.

Cap. III.1.1. Origem e enquadramento terminológico

A teoria do ator-rede, *Actor Network Theory* (ANT) em inglês[66], um acrónimo que traduz a palavra inglesa formiga e que Latour (2012, p. 28), depois de colocar a possibilidade de trocar esse 'rótulo´ por outros considerados mais elaborados, como 'sociologia de translação', 'ontologia actante-rizoma', 'sociologia da inovação', entre outros, considera agora "perfeitamente adequado para um viajante cego, míope, viciado em trabalho, farejador e gregário", acrescentando que representa a ideia de "uma formiga (ant) escrevendo para outras formigas, eis o que condiz muito bem com meu projeto!"[67]

A ANT começou por dar os primeiros passos em França, mais precisamente em Paris, nos finais dos anos setenta e início dos anos oitenta do século XX (Law, 2007, p. 3), no contexto das dinâmicas do desenvolvimento dos estudos sociais sobre ciência e tecnologia

[66] De acordo com a apresentação feita na tradução do livro *Reassembling the* social (Latour, 2005), consideramos nós que, tal como foi aventado para o caso do Brasil, também em Portugal usar o equivalente em português, TAR (teoria do ator-rede), "não evoca nada ao leitor, não lembra nenhum animal, menos ainda a singela formiga, com a qual Latour se identifica várias vezes ao longo do texto" (Sousa & Júnior, 2012, pp. 11-12). Embora possamos admitir, como o fazem Alcadipani & Tureta (2009, p. 647), que o uso da expressão em português "transmite essencialmente a ideia de perspectiva".

[67] Embora Latour (2012, p. 156) preferisse a designação "sociologia da tradução" que, como considera, "infelizmente", foi um "rótulo [que] nunca se mateve em inglês".

(Echeverría & González, 2009). Estas primeiras pesquisas foram implementadas no *Centre de sociologie de l'innovation de l'École des mines de Paris*, pelos investigadores Bruno Latour, Michel Callon e Madelein Akrich.[68]

A ANT foi inicialmente conhecida como *Théorie de l'acteur-réseau*,[69] vindo a consolidar-se, posteriormente, na língua inglesa, como Actor-Network Theory,[70] passando a ser reconhecida como uma abordagem distinta no contexto da teoria social pelo ano de 1990 (Law, 2007, p. 7).[71] Contudo, esta teoria foi-se transformando ao longo do tempo e continua a ser debatida pelos próprios representantes (Calás & Smircich, 1999). Nos últimos tempos, tem vindo a despertar interesse em diferentes áreas de conhecimento, como educação, sociologia, história, geografia, estudos ambientais, ciências da informação, saúde pública, enfermagem, administração, etc. Habitualmente associada a Michel Callon, Bruno Latour e John Law (Cressman, 2009),[72] o âmbito dos seus representantes[73] pode ser ainda mais alargado, como reconhece o próprio Latour (2012, p. 7), ao sublinhar que: "era hora de sintetizar o que eu tinha aprendido com Michel Callon, John Law, Madeleine Akrich, Andy Barry, Annemarie Mol, Antoine Hennion, e muitos outros sobre aquilo que se tornou conhecido como 'teoria ator-rede'".[74]

As fontes de inspiração desta abordagem teórico-metodológica residem em autores como Michael Serres, Algirdas Greimas, Isabel Stengers, Gabriel Tarde, Harold Garfinkel, Michel Foucault e o pós-estruturalismo[75] (Alcadipani & Tureta, 2008; 2009; Latour, 2005; Latour, 2012; Law, 2007). Para Calás e Smircich (1999), as origens da ANT são mistas e as suas fontes inspiradoras incluem semiótica/estruturalismo, fenomenologia e

[68] O Centro de Sociologia da Inovação da Escola de Minas de Paris é um Instituto que ainda hoje se mantém em intensa atividade (l'Inovation, CSI - Centre de Sociologie de l'Inovation, 2018).
[69] Segundo Law (2007), o termo foi idealizado por Michel Callon e apareceu em torno de 1982.
[70] Esta teoria é, igualmente, conhecida por teoria da tradução (Law, 1992), sociologia da tradução (Mahil & Tremblay, 2015) ou sociologia de/das associações (Latour, 2012; Latour, 2005; Lemos & Rodrigues, 2014). Contudo, como reconhece Latour (2012, p. 28), "o nome histórico 'teoria do ator-rede', tão deselegante, tão confuso, tão sem sentido" merece ser conservado.
[71] Admitindo Law (2007) que a data também possa ser 1986 ou 1994.
[72] Talvez possamos destacar neste âmbito duas das primeiras obras mais significativas para cada um dos autores Callon (1986a); Callon (1986b); Latour (1987); Latour (1988); Law (1986); Law (1987).
[73] Alguns autores, como por exemplo Bueger & Stockbruegger (2015), incluem também entre os representantes nucleares Anne-Marie Mol.
[74] Do mesmo modo procede Law (1992), que elenca uma série de autores e obras associadas a esta abordagem, para além de John Law, Michel Callon, Bruno Latour e Madelaine Akrich. Também Cressman (2009, p. 2) faz referência a um conjunto de autores e obras mais conotados a esta abordagem.
[75] Há também quem integre esta teoria no âmbito das correntes pós-humanistas (Selgas, 2008).

etnometodologia, entre outras, podendo também encontrar-se algumas semelhanças com a noção de poder/conhecimento de Foucault.

Cap. III.1.2. Bases conceptuais da ANT

Não sendo uma teoria homogénea, mas um "enfoque, uma sensibilidade, um conjunto de princípios metodológicos compartilhados", as caraterísticas da ANT são diversas e múltiplas. Echeverría e González (2009, p. 708), baseando-se na versão dos anos 90 do século XX, que consideram ser a mais ortodoxa, apresentam do seguinte modo as suas caraterísticas nucleares: "- ANT não se trata de uma teoria explicativa, mas descritiva; - o mundo natural e social são produtos de redes de relações entre atores; - estes atores são tanto humanos como não humanos".[76]

Como faz ressaltar Latour (2012, p. 206), esta "é uma teoria, e muito sólida, a meu ver – mas sobre como estudar as coisas, ou antes, sobre como não estudá-las. Melhor ainda: sobre como conceder aos atores espaço para se expressarem".[77] Por isso, um investigador imbuído da abordagem de ANT deve ter presente que a máxima é "registar e não filtrar, descrever e não disciplinar" (Latour, 2012, p. 57).

Com efeito, ao contrário dos "sociólogos do social"[78], que estão

> "sempre prontos a produzir termos precisos, bem escolhidos e sofisticados para exprimir aquilo que eles dizem que os atores dizem (…) a ANT prefere usar o que chamaríamos de *infralinguagem*, algo que não possui outro sentido além de permitir o deslocamento de um quadro de referência a outro".
>
> (Latour, 2012, pp. 52-53)

[76] Tradução livre do autor. No original "– ANT no se trata de una teoría explicativa, sino descriptiva; – el mundo natural y social son el producto de redes de relaciones entre actores; – estos actores son tanto humanos como no humanos".

[77] Esta perspetiva decorre também do facto de muitas vezes a ANT ser criticada por não ser uma 'teoria', sustentada no facto de não oferecer um sistema coerente das generalizações que poderiam ser adotadas ou testadas universalmente (Bueger & Stockbruegger, 2015, p. 6). Mas é uma abordagem declaradamente assumida pelos representantes da ANT, como é demonstrado, por exemplo, por Latour (2005; 2012).

[78] Latour (2012, pp. 24-27) considera a necessidade de fazer um corte radical com o que designa por "sociologia do social" e as perspetivas da "sociologia padrão", já que, como refere, os seus defensores "confundiram aquilo que deviam explicar com a explicação", ao começarem "pela sociedade ou outro agregado social qualquer, quando deviam acabar por eles. Supuseram que o social é constituído essencialmente de vínculos sociais – e, na verdade, as associações são feitas por vínculos não sociais por natureza". Deste modo, a "chamada 'explicação social' tornou-se uma maneira contraproducente de *interromper* o movimento de associações, em vez de retomá-lo".

Para Latour, esta é "a melhor maneira de fazer com que o vocabulário dos atores seja ouvido em alto e bom som". Assim, enquanto os "sociólogos do social" "parecem pairar como os anjos, transportando poder e conexões, quase imaterialmente, (…) o estudioso da ANT tem de arrastar-se como uma formiga, carregando o seu pesado equipamento para estabelecer até o mais insignificante dos vínculos" (Latour, 2012, p. 47). Desta maneira, como propõe Latour (2012, p. 51), contrariamente aos "teóricos sociais" que iniciam a investigação "determinando de início que tipo de grupo e nível de análise" irão enfatizar, os "sociólogos de associações" adotam "os procedimentos dos atores", saindo "pelo mundo rastreando as pistas deixadas pelas atividades deles na formação e desmantelamento de grupos". Na verdade, como sublinham Bueger e Stockbruegger (2015, p. 7), a ANT evita fazer quaisquer suposições à partida sobre o mundo e as entidades nele existentes, pois não visa o desenvolvimento de uma "metalinguagem universal" que possa ser combinada entre todos os cientistas sociais, subordinada a condicionalismos ontológicos. Ao invés, a ANT visa libertar as investigações empíricas de tais restrições ontológicas, e procura gerar conceitos e explicações baseadas em investigações empíricas, e não em deliberações ontológicas. ANT é (…) uma teoria empírica".

Importa, pois, sistematizar os conceitos-chave construídos pelos sociólogos da ANT. Nesse sentido, começamos por convocar Montenegro e Bulgacov (2014, pp. 115-116) que, tendo por base diferentes autores, organizam uma tabela que inclui também as respetivas definições, a qual apresentamos de seguida, embora de forma mais sucinta.[79]

Tabela: 3.1 – Definições de conceitos-chave da teoria do ator-rede

Conceitos-chave	**Definições**
1. Ator (actor)	O aspeto do ator na expressão ator-rede não é a fonte de uma ação, mas sim o alvo de uma vasta gama de entidades que visam essa direção (Latour, 2005). O termo ator pode ser usado em referência a uma pessoa, uma planta, uma máquina, um sistema meteorológico ou um micróbio, por exemplo (Whittle & Spicer, 2008). Para Law (1992, p. 384): "um ator é uma rede padronizada de relações heterogéneas, ou um efeito produzido por tal rede".
2. Ator-rede (Actor Networks)	A noção de redes de atores sugere fortemente que, o que se afigura a um observador como um ator poderia, de facto, ser uma rede inteira (Czarniawska, 2006). Law (1992) acredita que um ator é também e sempre uma rede. Uma rede de atores é percebida através da inclusão comum de participantes humanos e não-humanos numa rede, através de processos de negociação e tradução (Hassard, Law, & Lee, 1999).
3. Simetria (simmetry)	Latour (1994) definiu a simetria com base naquilo que é preservado durante as transformações; e acrescentou que a simetria é um modelo unificado dos mundos social e natural em que nenhuma entidade (humana ou não humana) tem prioridade ou existe fora da rede (Latour, 1996).

[79] Tradução livre e tabela adaptada.

4. Tradução (translation)	Para Latour (2005), tradução significa uma relação que não estabelece causalidade, mas encoraja dois mediadores numa coexistência. Tradução "refere-se a todos os deslocamentos entre outros atores cuja mediação é essencial para a ocorrência de qualquer ação. Em vez de uma oposição rígida entre contexto e conteúdo, as cadeias de tradução referem-se ao trabalho pelo qual os atores mudam, deslocam-se e traduzem os seus interesses diversos e contraditórios" (Latour, 2001, p. 356). Law (1992) explica a tradução como algo que implica transformação e a possibilidade de similaridade; a possibilidade de que algo (por exemplo, um ator) possa representar outra coisa (por exemplo, uma rede).

Fonte: adaptado de Montenegro e Bulgacov (2014, pp. 115-116)

Neste sentido, a ANT

> não se limita aos atores humanos individuais, mas estende a palavra ator – ou actante – a entidades não humanas, não individuais. Enquanto a rede social acrescenta informações sobre as relações dos seres humanos num mundo social e natural que é deixado intocado pela análise, a ANT visa explicar a própria essência do mundo social e natural. Não deseja adicionar redes sociais à teoria social, mas reconstruir a teoria social a partir de redes.
>
> (Latour, 1996, p. 2)[80]

Com efeito, no intuito de fugir àquilo que o autor designa como "sociologia figurativa", "a ANT emprega o termo actante, oginário do estudo da literatura" (Latour, 2012, p. 86), mais precisamente da semiótica, "para incluir não-humanos", considerando que o termo ator, em inglês, limita-se apenas a humanos (Latour, 2012, p. 346). O social emerge, assim, como uma agregação que incorpora elementos heterogéneos, associando elementos humanos e não-humanos e que Latour prefere designar por *actantes*.[81]

Assim, como sublinha Latour (2012, p. 23), não podemos chamar "social" a algo homogéneo, considerando que "é perfeitamente lícito designar com o mesmo vocábulo uma série de associações entre elementos heterogéneos. Dado que, nos dois casos, a palavra tem a mesma origem – a raiz latina '*socius*'". No mesmo sentido se pronuncia Law (1992), ao sublinhar que a sociedade é composta por redes de materiais heterogéneos e não simplesmente por humanos. Essas redes são compostas, para além das pessoas, também por máquinas, animais, textos, dinheiro, edifícios, organizações, isto é, por quaisquer outros materiais, os quais podem também oferecer resistência.

[80] Tradução livre do autor. No original "not limit itself to human individual actors but extend the word actor – or actant – to non-human, non-individual entities. Whereas social network adds information on the relations of humans in a social and natural world which is left untouched by the analysis, ANT aims at accounting for the very essence of societies and natures. It does not wish to add social-networks to social theory but to rebuild social theory out of networks".

[81] Preferimos manter o termo actante, de "actant", em inglês, em vez do termo que é usado na tradução brasileira, *atuante*, de uma obra de Latour (2001).

Para Lemos e Rodrigues (2014, pp. 1018-1019), o princípio fundamental a considerar "é que as redes constituem a vida social, não como estrutura que a enquadra, mas como relação que a inaugura. Tudo pode e deve ser visto como 'ator-rede': um carro, uma caneta, um conceito, uma lei, uma organização". São estas redes constituídas por elementos heterogéneos, humanos e não-humanos que os investigadores de ANT designam como actantes. Como sistematizam Cavalcante et al,

> actante, no contexto da ANT, pode ser tangível (como um computador, um arquivo, um protocolo ou pessoas), um não tangível (como um software, informações ou o conhecimento) ou um interagente, que singulariza aquilo ou aquele que interage com o objeto de estudo, fazendo parte de relações de interação sem que um determine o outro, embora tenham poder de atuar um sobre o outro no contexto de uma sociologia de associações.
>
> (Cavalcante & et al, 2017, pp. 3-4)

Neste sentido, os materiais "deixam de ser apenas artefactos, cuja significação é atribuída pelo homem, e passam a ser agência, ou seja, participam das ações nas situações quotidianas e provocam transformações" (Camilis, Bussular, & Antonelo, 2016, p. 76).

É neste contexto que emerge um outro conceito caro à ANT, o de *simetria*, que "significa atribuir a mesma relevância aos diversos componentes que participam do mesmo repertório social, desse modo, os humanos e não-humanos, os sujeitos e objetos possuem o mesmo grau de importância" (Cavalcante & et al, 2017, p. 4). Assim, como sublinha Latour (2012, p. 114), "obter simetria, para nós, significa não impor, à priori, uma assimetria espúria entre a ação humana intencional e o mundo material de relações causais". Simetria consiste, assim, num conceito analítico entre o social e o técnico que afasta ANT das distinções e dicotomias convencionais e dos dualismos teóricos e conceptuais entre humanos e não-humanos (Cressman, 2009; Latour, 2012).

Com efeito, para os investigadores de ANT, não podemos supor que os materiais não-humanos têm um estatuto diferente do ser humano, usando-os apenas como recursos. Na realidade, como sustentam Callon e Law (1997), esta assimetria não funciona muito bem, pois embora haja diferenças entre conversas, textos, técnicas e corpos, os materiais não humanos, ao contrário do que muitas vezes se julga, não são passivos e podem ter um papel ativo na dinâmica social. Para Law (1992, pp. 382-383), "não há nenhuma razão para supor que, à priori, objetos ou pessoas, em geral, determinam o caráter de mudança social ou estabilidade", as relações sociais podem moldar máquinas e as relações de máquinas moldam as suas contrapartes sociais. Pelo que a ANT não coloca a espécie humana de um lado e os objetos do outro; o que conta numa perspetiva analítica é "o efeito gerado por uma rede de

materiais heterogéneos em interação". Podemos, por conseguinte, considerar um ator, ou melhor, um actante, como uma rede padronizada de relações heterogéneas, relações sóciomateriais,[82] ou o efeito produzido por elas.

Neste contexto, importa também equacionar o que os investigadores ANT designam como pontualizações (*punctualizations*),[83] fenómenos que produzem efeitos ou constituem produtos de redes heterogéneas. Estes processos criam padrões de rede amplamente executados. Tal ocorre, como considera Law (1992), "porque são pacotes de rede – rotinas – que podem, se precariamente, ser mais ou menos tomados como garantidos no processo de engenharia heterogénea".[84] A pontualização refere-se ao processo pelo qual redes complexas são encaixotadas em caixas negras e ligadas a outras redes para criar redes de atores maiores (Cressman, 2009). Deste modo, o processo de pontualização converte uma rede inteira num único ponto ou nó noutra rede (Latour, 1991). Contudo, como sublinha Cressmann (2009), as relações entre atores heterogéneos são dinâmicas e estão constantemente em execução. Pelo que, ao identificarmos uma determinada tecnologia como inserida numa caixa negra, estamos também a reconhecer que se trata de uma situação sempre precária, pois haverá sempre ideias e iniciativas concorrentes que procuram abrir as caixas negras que foram pontuadas dentro de uma rede maior. Neste sentido, como nota Law (1992), nunca podemos ter a certeza que qualquer entidade dessa rede heterogénea irá funcionar conforme o previsto. A pontualização é sempre precária, enfrentando resistências e podendo redundar numa rede falhada.

Como sublinham Cavalcante et al,

> os actantes são sempre pontualizações de redes bem mais vastas e heterogéneas. Tais pontualizações são entendidas como todos os fenómenos que produzem efeito ou são produto de redes heterogéneas. Por meio de recursos pontualizados, as redes podem ser mobilizadas e utilizadas rapidamente sem envolvimento direto com complexidades intermináveis.
>
> (Cavalcante & et al, 2017, p. 3)

[82] Os investigadores ANT usam conscientemente "rede heterogénea ou rede sociotécnica" (Cressman, 2009, p. 4).

[83] Como refere Cressman (2009, p. 6), o conceito de pontualização é um conceito original de ANT semelhante a "caixa negra", conceito originalmente utilizado na ciência da informação para tornar opaca a complexidade interna das tecnologias, a fim de reduzir a complexidade para as suas entradas e saídas. Como salienta Latour (2000, p. 14), "a expressão caixa-negra é usada em cibernética sempre que uma máquina ou um conjunto de comandos se revela complexo demais. Em seu lugar, é desenhada uma caixinha preta, a respeito da qual nao é preciso saber nada, senão o que nela entra e o que dela sai".

[84] Tradução livre do autor. No original "because they are network packages – routines – that can, if precariously, be more or less taken for granted in the process of heterogeneous engineering".

Com efeito, como sustenta Law, as pontualizações

> podem ser contadas como recursos, recursos que podem vir numa variedade de formas: agentes, dispositivos, textos, conjuntos relativamente padronizados de relações organizacionais, tecnologias sociais, protocolos de fronteira, formas organizacionais – qualquer um ou todos esses. Observe que o engenheiro heterogéneo não pode ter certeza de que algum funcionará como previsto. A pontualização é sempre precária, enfrenta resistência e pode degenerar numa rede falhada. Por outro lado, recursos pontualizados oferecem uma maneira de atrair rapidamente as redes sociais sem ter de lidar com uma complexidade infinita. E, na medida em que são incorporados em tais esforços de ordenação, são então reproduzidos e ramificados através das redes sociais.[85]
>
> (Law, 1992, p. 385)

Neste quadro, Cresmann (2009, p. 7) considera importante colocar as seguintes questões: "Como abrir as caixas negras? Que atores seguirmos? O que devemos procurar?". Latour responde da seguinte forma:

> A tarefa impossível de abrir a caixa negra é viabilizada (se não for fácil), movendo-se no tempo e no espaço, até que se encontre o tema controverso em que cientistas e engenheiros estão ocupados no trabalho. Esta é a primeira decisão que temos de tomar: a nossa entrada na ciência e na tecnologia será pela porta dos fundos da ciência em formação, não pela entrada mais grandiosa da ciência pronta.[86]
>
> (Latour, 1987, p. 4)

Neste contexto, como consideram Bueger & Stockbruegger (2015, p. 15), talvez um dos mais importantes conceitos seja dado pela noção de *ator-rede*, uma vez que, como sublinham estes autores, a ideia básica de ANT "é que o mundo inteiro consiste em redes, e que cada organização, processo ou prática pode, portanto, ser descrito em termos de rede".[87] Esta rede, porém, como enfatiza Latour "não designa um objeto exterior com a forma aproximada de pontos interconectados, como um telefone, uma rodovia ou uma 'rede' de esgoto" (Latour, 2012, p. 189). Ao invés,

[85] Tradução livre do autor. No original "here is the connection: network patterns that are widely performed are often those that can be punctualized. This is because they are network packages – routines – that can, if precariously, be more or less taken for granted in the process of heterogeneous engineering. In other words, they can be counted as resources, resources which may come in a variety of forms: agents, devices, texts, relatively standardised sets of organizational relations, social technologies, boundary protocols, organizational forms – any or all of these. Note that the heterogeneous engineer cannot be certain that any will work as predicted. Punctualization is always precarious, it faces resistance, and may degenerate into a failing network. On the other hand, punctualized resources offer a way of drawing quickly on the networks of the social without having to deal with endless complexity. And, to the extent that they are embodied in such ordering efforts they are then performed, reproduced in and ramify through the networks of the social".

[86] Tradução livre do autor. No original "the impossible task of opening the black box is made feasible (if not easy) by moving in time and space until one finds the controversial topic on which scientists and engineers are busy at work. This is the first decision we have to make: our entry into science and technology will be through the back door of science in the making, not through the more grandiose entrance of ready made science".

[87] Tradução livre do autor. No original "the basic idea of ANT is that the whole world consists of networks, and that every organization, process or practice can therefore be described in network terms".

> "rede é uma expressão para avaliar quanta energia, movimento e especificidade nossos próprios relatos conseguem incluir. Rede é conceito, não coisa. É uma ferramenta que nos ajuda a descrever algo, não algo que esteja sendo descrito (…). Do mesmo modo, a rede não é aquilo que está representado no texto, mas aquilo que prepara o texto para substituir os atores como mediadores".
>
> (Latour, 2012, p. 192)

Neste quadro, as redes são tecidas em conjunto. Por isso, nos termos de Latour,

> um bom relato ANT é uma narrativa, uma descrição ou uma proposição na qual todos os atores *fazem alguma coisa e não ficam apenas observando*. Em vez de simplesmente transportar efeitos sem transformá-los, cada um dos pontos no texto pode se tornar numa encruzilhada, um evento ou a origem de uma nova translação. Tão logo sejam tratados, não como intermediários, mas como mediadores, os atores tornam visível ao leitor o movimento do social.[88]
>
> (Latour, 2012, p. 189)

Com efeito, "um ator precisa de ser visto como uma rede que consiste em muitos outros atores, ator e rede reúnem-se vêm sempre juntos, daí o hífen no termo 'ator-rede'" (Bueger & Stockbruegger, 2015, p. 7). Assim, como contextualiza Latour,

> na expressão hifinizada 'ator-rede', não é a fonte de um ato e sim o alvo móvel de um amplo conjunto de entidades que enxameiam em sua direção (…) [Por isso], empregar a palavra 'ator' [actante] significa que jamais fica claro quem ou o quê está atuando quando as pessoas atuam, pois, o ator, no palco, nunca está sozinho ao atuar. [Neste sentido], (…) a ação é tomada de empréstimo, distribuída, sugerida, influenciada, dominada, traída, traduzida. Se se diz que um ator é um ator-rede, é em primeiro lugar para esclarecer que ele representa a principal fonte de incerteza quanto à origem da ação – a vez da palavra rede chegará em devido tempo.
>
> (Latour, 2012, pp. 75-76)

Em suma, para a ANT,

> Um actante não pode, portanto, agir por conta própria. Agência é realizada através de redes e em associação com outros actantes. Um actante é configurado em redes específicas através das quais um efeito está a ser produzido. Uma rede, por outras palavras, dá uma forma ativa e transforma-a num ator concreto.[89]
>
> (Bueger & Stockbruegger, 2015, p. 7)[90]

[88] Para os investigadores de ANT, mediadores e intermediários conduzem a "territórios" diferentes. "Um intermediário (…) é aquilo que transporta significado ou força sem transformá-los: definir o que entra já define o que sai". Pelo que, "para todos os propósitos práticos, um intermediário pode ser considerado não apenas como uma caixa preta, mas uma caixa preta que funciona como uma unidade, embora internamente seja feita de várias partes". Por sua vez, "os mediadores (…) não podem ser contados como apenas um, eles podem valer por um, por nenhuma, por várias ou por uma infinidade. O que entra neles nunca define exatamente o que sai; sua especificidade precisa ser levada em conta todas as vezes. Os mediadores transformam, traduzem, distorcem e modificam o significado ou os elementos que supostamente veiculam" (Latour, 2012, p. 65).

[89] Como exemplo, Bueger e Stockbrueger (2015, p. 8) convocam um texto de Latour escrito sob pseudónimo (J. Johnson, 1988), em que, utilizando a tecnologia da porta mais estreita, substitui o trabalho dos seres humanos ou outros não-humanos que seriam necessários para fechar a porta (por exemplo, um porteiro).

[90] Tradução livre do autor. No original "an actant can therefore not act on its own. Agency is realized through networks and in association with other actants. An actant is configured in specific networks through which an effect is being produced. A network, in other words, gives an actant shape and turns it into a concrete actor".

Neste contexto, como sublinham Bueger e Stockbrueger (2015, p. 52), citando Callon (1986b, p. 203), o conceito de tradução – "entendido como um processo durante o qual a identidade dos atores, a possibilidade de interação e as margens de manobra são negociados e delimitados" –,[91] assume um papel nuclear para descrever a qualidade das relações e associações. Porém, é preciso ter presente que tradução é "uma relação que não transporta causalidade, mas induz dois mediadores à coexistência. Nesta medida, para a sociologia de associações, "não existe sociedade, não existe domínio social, nem existem vínculos sociais, mas existem traduções entre mediadores que podem gerar associações rastreáveis", podendo-se, assim, seguir o rasto ou as pegadas dessas mesmas associações (Latour, 2012, p. 160). Um caso específico de tradução é designado por Latour por delegação e ocorre quando na relação recíproca entre o social e o técnico se desenvolve uma "transformação de um grande esforço num menor". É esse o caso, por exemplo, quando, para resolver o problema de um buraco da parede, se desloca ou transfere o trabalho para a dobradiça da porta. O trabalho de um humano foi transferido para uma personagem não-humana. A delegação pode, assim, ser entendida como um exemplo particular de tradução pelo qual o social e o técnico se constituem (Latour, 1991; Latour, 1992). No entanto, também nestas situações resolvidas por uma tecnologia que possibilitou a *delegação, tradução ou deslocação* de um grande esforço para um esforço menor, "a ordem que é obedecida não é mais a mesma que a ordem inicial. Foi traduzida, não transmitida" (Latour, 1991, p. 104).

Neste sentido, para Cresman (2009), a tradução pode ser considerada um movimento geral do desenvolvimento tecnológico ao longo do tempo, em que as ideias e os planos são transformados em laboratórios de pesquisa, as pessoas e as instituições são moldadas para acreditarem na mesma coisa que os engenheiros acreditam e os usuários podem transformar a tecnologia para melhor atender aos seus objetivos.[92]

Os investigadores de ANT, como Michael Callon e Bruno Latour, desenvolveram o conceito de tradução, inspirados em Serres (Wæraas & Nielsen, 2015), para quem tradução "surge como o processo de fazer conexões, de forjar uma passagem entre dois domínios, ou

[91] Tradução livre do autor. No original "the identity of actors, the possibility of interaction and the margins of manoeuvre are negotiated and delimited'.

[92] Cessman (2009, p. 9) recorre ao conceito de delegação como uma interpretação particular de tradução para resolver o paradoxo entre a sua potencialidade e a sua natureza complexa que transforma a aplicabilidade numa relação aparentemente infinita.

simplesmente estabelecer comunicação", ou seja, "é um ato de invenção resultante da combinação e mistura de elementos variados" (Brown, 2002, pp. 5-6).

Esta ideia de processo que carateriza a tradução fica bem evidente em Callon (1986b), ao considerar quatro momentos: (1) problematização (*problematization*), (2) *interessamento* (*interessement*), (3) inscrição ou alistamento (*enrolment)* e (4) *mobilização (mobilization).*

O processo inicia-se com a (1) problematização (*problematization*), no contexto da qual os actantes formulam um conjunto de questões passíveis de constituírem soluções para o problema, identificando um conjunto de entidades, definindo as suas identidades[93] e as relações previstas, de modo a poder estabelecer-se um ponto de passagem obrigatório na rede de relacionamentos. Deste modo, reconhecem-se possíveis benefícios comuns, bem como os desvios que se tornam passíveis de aceitação e alianças que se procuraram estabelecer.

Este movimento duplo, que se torna indispensável na rede e que carateriza a problematização, prossegue com um segundo momento designado por (2) *interessamento* (*interessement*), conjunto de ações mediante as quais uma entidade procura impor e estabilizar a identidade dos outros atores, definida através da problematização. Mas, ao fazê-lo, há que ter presente que os outros também procuram estabelecer as identidades, as metas e inclinações dos seus aliados. As identidades, assim definidas de modo competitivo, implicam ter presente que o interessar outros atores significa construir mecanismos que possam colocar-se entre eles e as demais entidades[94] que queiram definir as suas identidades de outra maneira. Isto significa que as diferentes entidades alistadas pela problematização podem submeter-se e ser integradas no plano inicial ou, inversamente, recusar a transação e definir a sua identidade, os seus objetivos, projetos, orientações, motivações ou interesses de outra maneira. Isto põe em evidência que as identidades dos atores, as metas, nunca estão

[93] Como sublinham Alcadipani e Tureta (2009, p. 654), identidade e subjetividade "são conceitos que nutrem uma relação muito próxima ao conceito de translação [ou tradução]. A "identidade é [de um ator, atante ou atuante] dependente das associações de um complexo arranjo de entidades que constituem as redes e a realidade em que o ator se encontra. Desta forma, a identidade é negociada e renegociada dentro das redes heterogéneas durante o processo de translação". Por seu turno, a "subjetividade é encarada como uma capacidade circular parcialmente adquirida ou perdida pelas conexões de certos tipos de corpos e práticas". No âmbito da ANT, "as subjetividades não são dadas, mas emergem em relações específicas e corporais; com isso, modos particulares de ordenação implicam modos particulares de subjetividade".

[94] Expressão usada pelos investigadores de ANT, considerando a dimensão mista dos participantes, humana e não-humana, evitando conotações que identifiquem humanos e não-humanos como fundamentalmente distintos (Alcadipani & Tureta, 2009, p. 650).

definidas previamente, de forma estática, constituem uma dinâmica formada e ajustada apenas durante a ação.

Num terceiro momento, o autor identifica o (3) *enrolment*, a inscrição ou alistamento, no sentido de passar a estar alistado, ser recrutado, representando um conjunto de papéis inter-relacionados aos atores que os aceitam. O *interessement* alcança a *inscrição* se for bem-sucedido. A *inscrição* implica, portanto, também o conjunto de negociações multilaterais, jogos de força e truques que acompanham os interesses e lhes permitem ter sucesso. Procura-se, assim, definir e interrelacionar os vários papéis que foram atribuídos. Porém, as propriedades e identidade dos actantes são consolidadas e/ou redefinidas durante o processo de "interessement" e cada parte procura dar-lhe outra definição[95], sendo a gama de possíveis estratégias e mecanismos a adotar ilimitada.

Finalmente, o autor considera a (4) *mobilização (mobilization)*, sustentados num conjunto de métodos utilizados pelos pesquisadores para garantir que os porta-vozes de diversas coletividades pertinentes foram adequadamente capazes de representar essas colectividades. Neste sentido, coloca-se, pois, a questão de saber quem fala em nome de quem? Quem representa quem? Os porta-vozes representarão verdadeiramente as massas? O que coloca, igualmente, a questão da negociação dos porta-vozes com aqueles que representam, mas também do silenciamento daqueles em cujo nome os porta-vozes falam.

Em suma, antes de ser um resultado, a tradução é um processo que decorre em diferentes momentos que, na realidade, não são absolutamente distintos, pois cada um deles marca uma progressão nas negociações e na tessitura das redes dos atores.

Ou seja, como sintetiza Callon,

[95] No caso concreto da investigação de Callon eram três partes, os investigadores, os pescadores e as vieiras.

> a tradução é o mecanismo pelo qual os mundos social e natural progressivamente tomam forma. O resultado é uma situação em que determinadas entidades controlam outras. Compreender o que os sociólogos geralmente chamam de relações de poder significa descrever o modo como os atores são definidos, associados e simultaneamente obrigados a permanecer fiéis às suas alianças. O repertório da tradução não é apenas projetado para dar uma descrição simétrica e tolerante de um processo complexo que constantemente mistura uma variedade de entidades sociais e naturais. Ele também permite uma explicação de como alguns obtêm o direito de expressar e representar os muitos atores silenciosos dos mundos sociais e naturais que mobilizaram.[96]
>
> (Callon, 1986b, p. 19)

Para Law (1992, p. 387), a conclusão empírica a enfatizar é a de que "a tradução é contingente, local e variável". Em termos mais gerais, este mesmo autor assinala a emergência de quatro outras descobertas: durabilidade de rede, mobilidade espacial, sistemas de representação e calculabilidade. A durabilidade enfatiza a ideia do tempo de duração dos padrões relacionais e a possibilidade de os materiais inanimados, como textos e edifícios, poderem ser mais duradouros. No entanto, nota que a durabilidade é sempre um efeito relacional e que os materiais duráveis podem encontrar outros usos, mudando os seus efeitos em virtude de se encontrarem localizados em novas redes de relações. Por isso, a estabilidade, mesmo aqui, é sempre relativa. A segunda caraterística revela-se através da mobilidade por meio do espaço e tem a ver com as formas de agir à distância, como sejam os materiais e processos de comunicação ou os métodos de representação. Podem, assim, gerar-se centros e periferias, efeitos gerados pela vigilância e controlo. Os sistemas de representação são importantes como forma de descrever os métodos sociais e as relações hierárquicas que se desenvolvem. Também aqui é preciso ter presente que os sistemas de representação (*móbiles imutáveis*) também são precários e a representação é sempre falível e não totalmente previsível. Finalmente, o âmbito da ordenação está relacionado com a ideia de que nenhuma ordenação é sempre completa, pois são sempre de esperar uma série de estratégias para conviver e interagir. Embora possamos atribuir algumas estratégias gerais de tradução a redes que se ramificam e se reproduzem numa série de instâncias ou locais de rede, elas são sempre mais ou menos implícitas e, por isso, igualmente, precárias e imprevisíveis. No caso das organizações é possível detetar a interação de uma série de estratégias que atuam coletivamente para gerar agentes multiestratégicos, arranjos e

[96] Tradução livre do autor. No original "translation is the mechanism by which the social and natural worlds progressively take form. The result is a situation in which certain entities control others. Understanding what sociologists generally call power relationships means describing the way in which actors are defined, associated and simultaneously obliged to remain faithful to their alliances. The repertoire of translation is not only designed to give a symmetrical and tolerant description of a complex process which constantly mixes together a variety of social and natural entities. It also permits an explanation of how a few obtain the right to express and to represent the many silent actors of the social and natural worlds they have mobilized".

transações organizacionais e interorganizacionais. Neste sentido, uma organização pode ser vista como

> um conjunto de estratégias que operam para gerar configurações complexas de durabilidade da rede, mobilidade espacial, sistemas de representação e calculabilidade – configurações que têm o efeito de gerar as assimetrias e hierarquias centro / periferia caraterísticas da maioria das organizações formais.[97]
>
> (Law, 1992, p. 389)

Assim, a teoria do ator-rede é importante para a definição de um conjunto de questões para explorar a mecânica precária nas organizações, distinguindo, por um lado, os materiais da organização e, por outro, aquelas relacionadas com a estratégia, definidas na organização. Como sustenta Law (1992, p. 389), "quando a teoria do ator-rede explora o caráter da organização, trata-a como um efeito ou uma consequência – o efeito da interação entre materiais e estratégias de organização".[98]

No quadro destas ideias, a ANT também está preocupada com o que Law (1992) designa como mecânica do poder *(mechanics of power)*, começando por conceber que a interação é tudo o que existe nas organizações e não partindo de dualismos entre o 'macrossocial' e o 'microssocial'. Por isso, precisamos de saber porque é que alguns tipos de interação têm mais ou menos sucesso em estabilizar-se e reproduzir-se, como é que vencem resistências e parecem tornar-se 'macrossociais', ou seja, dominantes.

É neste contexto que podemos também enquadrar o que Bueger e Stockbrueger (2015) consideram ser outro termo chave de ANT, o conceito de inscrição. Para estes autores, a inscrição

[97] Tradução livre do autor. No original "an organization may be seen as a set of such strategies which operate to generate complex configurations of network durability, spatial mobility, systems of representation and calculability – configurations which have the effect of generating the centre/periphery asymmetries and hierarchies characteristic of most formal organizations".

[98] Tradução livre do autor. No original "so when actor-network theory explores the character of organization, it treats this as an effect or a consequence – the effect of interaction between materials and strategies of organization".

> captura o resultado de um processo de tradução bem-sucedido. O conceito de inscrição descreve uma relação estável entre dois atores (heterogéneos) em que os seus papéis são claramente definidos, os seus comportamentos são sintonizados entre si e os seus padrões de interação são bem estabelecidos. Inscrições bem-sucedidas podem transformar-se numa tecnologia complexa, como uma porta, numa caixa negra que funciona como uma única unidade.[99]
>
> (Bueger & Stockbruegger, 2015, p. 10)

O conceito de inscrição afigura-se particularmente útil para pensar sobre "como as tecnologias se tornaram parte das práticas quotidianas e como elas dominam a maneira como as coisas são feitas", nomeadamente, saber quais as restrições, padrões de ação e quem os estabelece. Daí que, como sublinham Bueger e Stockbrueger,

> as inscrições precisam ser entendidas como relações de poder que vão nos dois sentidos. O poder do ator dominante é limitado e baseia-se, pelo menos nalgum grau, sobre o ator dominado e se ele é aceite e é capaz de executar o *script* imposto sobre ele. A resistência é uma opção, o poder e a dominação são frágeis e as inscrições podem falhar. O conceito de inscrição permite-nos explorar empiricamente as relações de poder entre os atores e a tensão entre dominância, resistência e cooperação dentro de uma rede heterogénea.[100]
>
> (Bueger & Stockbruegger, 2015, p. 9)

A ideia de poder na ANT remete para um "controlo à distância" (Law, 1986) e, para que ele seja estabelecido é necessário que uma rede de relações esteja em funcionamento, e isso somente é possível por meio da acumulação de informação a respeito daquilo que se quer dominar (Alcadipani & Tureta, 2009, p. 255). Como sublinham os autores referidos, com base em Latour (1986), "o poder é sempre efeito, não causa; é consequência de uma atividade intensa de envolvimento, persuasão e alistamento. O poder não é possuído, mas produzido continuamente por meio de movimentos simples dentro da rede de atores" (Alcadipani & Tureta, 2009, p. 654).

Neste sentido, para Latour (1986), quando o poder é exercido – *in actu* – outros estão a executar a ação. O poder não é algo que alguém possa possuir e acumular, ou se tem na

[99] Tradução livre do autor. No original "it captures the outcome of a successful translation process. The concept of inscription describes a stable relationship between two (heterogeneous) actors in which their roles are clearly defined, their behaviours are attuned to each other and their patterns of interactions are well established. A successful inscriptions can turn a complex technology, like a door, into a black box that functions like a single unit".

[100] Tradução livre do autor. No original "inscriptions need to be understood as relationships of power that go both ways. The power of the dominant actor is limited and it relies, at least to some degree, on the dominated actor and whether it accepts and is able to execute the script imposed on it. Resistance is an option, power and domination are fragile and inscriptions can fail. The concept of inscription allows us to explore empirically relationships of power between actors and the tension between dominance, resistance and cooperation within a heterogeneous network".

prática ou não se tem, caso contrário, apenas se tem em teoria. O poder pode, assim, ser descrito como um paradoxo (Latour, 1986), em que,

> quando alguém ou alguma coisa apenas possui um poder potencial ou latente, nada acontece e a entidade está desprovida de poder; por outro lado, quando alguém ou alguma coisa exerce o poder de facto outros estão desempenhando a ação e não somente aquele que o exerce. A diferença entre o poder potencial e o poder de facto está nos 'outros', uma vez que ele só pode ser explicado pela ação destes.
>
> (Alcadipani & Tureta, 2009, p. 654).

Por isso, como sublinha Law (1992), a sociologia da tradução está preocupada com a "mecânica do poder", com o modo de colocar em evidência como é que um centro beneficiou dessa condição e os esforços feitos por quem foi transformado em periferia, como é que são geridas estas redes. Olhada desta forma, uma organização

> é uma conquista, um processo, uma consequência, um conjunto de resistências superadas, um efeito precário. Os seus componentes – hierarquias, arranjos organizacionais, relações de poder e fluxos de informação – são as consequências incertas do ordenamento de materiais heterogéneos. Assim, a teoria da rede de atores analisa e desmistifica. Isso desmistifica o poder dos poderosos. Diz que, em última instância, não há diferença de género, nem grande divisão entre os poderosos e os miseráveis. Mas então diz que não existe tal coisa como a última instância. E como não há última instância, na prática há diferenças reais entre os poderosos e os miseráveis, diferenças nos métodos e materiais que eles empregam para se gerar. A nossa tarefa é estudar esses materiais e métodos, entender como eles se realizam e notar que isso poderia e geralmente deveria ser diferente.[101]
>
> (Law, 1992, p. 390)

Neste contexto, também importa saber quem são os *stakeholders* que mais interagem com a organização e qual o papel que desempenham nas decisões tomadas.

[101] Tradução livre do autor. No original "is an achievement, a process, a consequence, a set of resistances overcome, a precarious effect. Its components – the hierarchies, organizational arrangements, power relations, and flows of information – are the uncertain consequences of the ordering of heterogeneous materials. So it is that actor-network theory analyzes and demystifies. It demystifies the power of the powerful. It says that, in the last instance, there is no difference in kind, no great divide, between the powerful and the wretched. But then it says that there is no such thing as the last instance. And since there is no last instance, in practice there are real differences between the powerful and the wretched, differences in the methods and materials that they deploy to generate themselves. Our task is to study these materials and methods, to understand how they realise themselves, and to note that it could and often should be otherwise".

Cap. III.2. A teoria dos stakeholders

Cap. III.2.1. Enquadramento conceptual

A origem do conceito de stakeholder pode situar-se nas investigações de E. Merrick Dodd[102] que, em 1932 (A. L. Friedman & Miles, 2006),[103] ao analisar os discursos dos executivos da General Electric, considerou que os mesmos poderiam ser tipificados em quatro grandes grupos de partes interessadas: os acionistas, os empregados, os clientes e o público em geral (Preston & Sapienza, 1990; Clarkson, 1995). Quanto ao termo stakeholder, a generalidade dos autores inscreve a sua primeira utilização no âmbito de um memorando do Stanford Research Institute (SRI), referindo-se aos grupos sem cuja participação a organização poderia deixar de existir (Mitchel, Agle, & Wood, 1997; R. E. Freeman & al., 2010; Corrieri, 2011; A. L. Friedman & Miles, 2006). Mas a introdução definitiva do termo e da temática relativamente à análise dos stakeholders no âmbito da teoria organizacional[104] fica reservada para R. E. Freeman (1984).

No uso comum, o termo stakeholder é muitas vezes conotado com a expressão "partes interessadas", o que, de acordo com Corrieri (2011), poderá não ser adequado, pois tal identificação traduz um sentido implícito de que há alguns que não o são. Mas, na realidade, para este autor, não se pode estabelecer essa relação direta ou indireta na abordagem organizacional, uma vez que mesmo os não "clientes" são-no potencialmente. Porém, embora tomando em linha de conta esta ressalva, neste trabalho, recorreremos à expressão original, mas também à designação "partes interessadas", por não encontrarmos outra possibilidade em português que possa afigurar-se como mais adequada.

Numa primeira aproximação ao conceito de stakeholder, R. E. Freeman e Reed (1983) propõem dois níveis de análise, um *sentido restrito* e um *sentido amplo*. No sentido mais restrito, os autores consideram que os stakeholders integram qualquer grupo ou indivíduo identificável como indispensável à sobrevivência da organização, como sejam empregados, segmentos de clientes, determinados fornecedores, agências governamentais chave,

[102] Edwin Merrick Dodd (1888-1951) foi professor na faculdade de direito de Harvard, entre 1928-1951, onde lecionou cursos e escreveu sobre organizações empresariais, finanças incorporadas, reorganização incorporada e lei do trabalho http://oasis.lib.harvard.edu/oasis/deliver/~law00246 [21/12/2016].

[103] Os referidos autores sustentam mesmo a possibilidade de se poder recuar a 1918, atendendo a uma surpreendente semelhança entre o conceito de stakeholders e o trabalho de Follet (A. L. Friedman & Miles, 2006).

[104] Para um enquadramento histórico da abordagem dos stakeholders em diferentes campos teóricos, ver (R. E. Freeman & al., 2010; A. L. Friedman & Miles, 2006).

acionistas, determinadas instituições financeiras, entre outros. No sentido mais amplo consideram qualquer grupo ou indivíduo identificável que possa afetar a consecução dos objetivos de uma organização ou que sejam afetados pela consecução dos objetivos organizacionais, como grupos de interesse público, grupos de protesto, agências governamentais, associações comerciais, concorrentes, sindicatos, bem como segmentos de clientes, acionistas e outros. Esta conceção decorre da definição mais corrente de stakeholder (R. E. Freeman, 1984, p. 46; R. E. Freeman & al., 2007, p. 6), que concebe stakeholders como correspondendo a "qualquer grupo ou indivíduo que possa afetar ou ser afetado pela consecução dos objetivos de uma organização".[105] O autor viria depois a complementar a sua conceção, acentuando a necessidade de esses grupos serem vitais para a sobrevivência e o sucesso da organização (R. E. Freeman, 2004). Esta é uma definição abrangente que basicamente admite praticamente todas as possibilidades, podendo a base da *aposta* ser unidirecional ou bidirecional, isto é, poder afetar ou ser afetado por. Excluídos ficam apenas aqueles que não podem afetar a empresa (por não terem poder) e por não serem afetados por ela (por não terem reivindicação ou relação). No extremo oposto, encontramos a definição proposta por Clarkson (1994), citado por Mitchel, Agle e Wood (1997, p. 856), que restringe as partes interessadas aos portadores de risco, sejam eles voluntários ou involuntários.[106]

Em termos etimológicos, stakeholder provém do inglês *stake*, que significa aposta, participação,[107] e *holder*, que significa titular, possuidor,[108] pelo que se pode admitir que o termo traduz a ideia de uma pessoa ou grupo que realizou uma aposta, ou do ponto de vista económico-financeiro, um investimento numa organização e, nessa medida, participa nessa mesma organização, podendo, assim, afetá-la ou ser afetado por ela. O conceito de stakeholders ganha, neste sentido, uma outra amplitude relativamente a termos próximos, como os de *shareholders* e de *stockholders*. Pois, de acordo com a ideia vigente, até à década de 80 do século XX (M. Friedman, 1970), a responsabilidade social de uma empresa era

[105] Tradução livre do autor. No original "any group or individual who can afect or is afected by the achievement of a corporation's purpose". Posteriormente, Freeman et al. (2010, p. 46) mantêm o enquadramento da definição proposta, mas fazem alguma precisão nos termos, no sentido de equivaler o conceito àqueles "indivíduos ou grupos que dependem da empresa para a realização dos seus objetivos pessoais e de quem a empresa é dependente", podendo ser considerados empregados, proprietários, clientes, fornecedores, credores, e muitas outras "partes interessadas" da organização.

[106] Os autores apresentam-nos uma tabela das principais definições que encontraram na sua investigação organizada cronologicamente e que indica também aqueles que são incluídos no conceito de stakeholders (Mitchel, Agle, & Wood, 1997, p. 858).

[107] http://www.linguee.com/english-portuguese/search?source=auto&query=stake [22/12/2016].

[108] http://www.linguee.com/english-portuguese/search?source=auto&query=holder [22/12/2016].

gerar lucros, fazendo incidir o foco da gestão, exclusivamente, na aquisição do lucro por parte dos acionistas. Nesta forma restrita de encarar a organização apenas se valorizava o capital necessário para o seu funcionamento (*stockholders*) e os acionistas dessa mesma organização (*shareholders*).

Para que o conceito ganhasse uma maior amplitude foi determinante o trabalho de R. Freeman (1984), ao rejeitar a valorização de um critério único, o fiduciário, para as decisões de gestão e ao considerar que o mesmo deveria ser moderado com a preocupação efetiva para com o bem-estar de todas as partes interessadas (Sison, 2008, p. 75; Gate Quezada, 2012, pp. 86-87).

Cap. III.2.2. Alguns aspetos nucleares da teoria dos stakeholders

Não é nosso intuito convocar todas as conceptualizações do campo teórico dos stakeholders, tanto mais que, como sublinham A. L. Friedman e Miles (2006, p. 3),[109] as definições abundam no contexto de um campo carregado de "profusão e confusão".[110] Pretendemos tão só equacionar aqueles aspetos nucleares que nos permitam enquadrar a escola – na versão mega-agrupamento –, que constitui o nosso objeto de estudo, enquanto uma organização sistémica em interação com os respetivos stakeholders.

Começamos por sublinhar a importância atribuída por Evan e R. E. Freeman (1988/1993, p. 82) aos administradores da organização, nomeadamente quanto à necessidade de estes deverem gerir os interesses da organização, as suas necessidades, bem como os pontos de vista das partes interessadas. Ao fazê-lo, um grupo particular de partes interessadas (nível superior), os gestores, constituem o grupo focal, tendo por base dois princípios: o *princípio da legitimidade da empresa* e o *princípio fiduciário das partes interessadas*. O primeiro princípio assenta na ideia de que a empresa deve ser gerida em benefício dos seus stakeholders: clientes, fornecedores, proprietários, funcionários e comunidades locais. Nesse sentido, os gestores devem assegurar os direitos desses grupos e criar condições para que possam participar nas decisões, de modo a poderem aumentar substancialmente o seu bem-

[109] Esta temática é mais tarde retomada por Miles (2012), procurando acentuar a ideia de que os desenvolvimentos posteriores da teoria continuam a evidenciar a ideia de confusão.
[110] As autoras conseguiram listar 75 definições do termo stakeholders elencadas cronologicamente entre 1963 e 2003 (A. L. Friedman & Miles, 2006, p. 5 e seguintes).

estar. O segundo princípio pressupõe que os gestores estabelecem uma *relação fiduciária*[111] com as partes interessadas e com a empresa como uma entidade abstrata, atuando como agentes no interesse das partes interessadas e, simultaneamente, no interesse da empresa. Deste modo, os gestores asseguram a sobrevivência desta, enquanto salvaguardam a participação de cada grupo a longo prazo (A. L. Friedman & Miles, 2006).

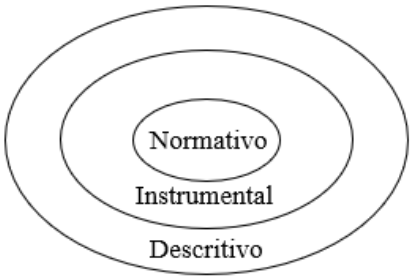
Na natural evolução sofrida pela teoria dos stakeholders[112] são também de registar os contributos de Donaldson e Preston (1995). Os autores concebem um tríptico conceptual inter-relacionado em que distinguem *teorias descritivas*, *teorias instrumentais* e *teorias normativas*. No primeiro caso, as organizações são perspetivadas enquanto um conjunto de relações com os stakeholders e descrevem o que a organização é, apontando as suas caraterísticas, nomeadamente ao nível da sua natureza, da forma como os administradores concebem o processo de gestão, da forma como os seus membros observam os interesses que a enformam e de como são realmente geridas. No segundo caso, são concebidos quadros conceptuais que estabelecem as conexões – ou a ausência delas – entre o processo de gestão dos *stakeholders* e a consecução dos objetivos da organização. O principal foco de interesse reside na análise dos impactos dos *stakeholders* no desempenho organizacional em termos de rentabilidade, estabilidade, crescimento, etc. No terceiro caso, a preocupação assenta na identificação de orientações ético filosóficas para a gestão da organização, pressupondo que os *stakeholders* são pessoas ou grupos com interesses legítimos em matéria processual e/ou na materialização das atividades da organização e que os interesses de todas as partes têm

[111] Os deveres fiduciários, como notam A. L. Friedman e Miles (2006, p. 3), são deveres de quem detém algo em confiança, sendo os seguintes os deveres exigidos: honestidade, atenção adequada ao que é confiado e transparência e confiança de que o fiduciário evitará ganhos pessoais ou danos ao beneficiário (Marens e Wicks, 1999). Esta abordagem está mais comummente associada com a relação entre os gestores e os acionistas, sendo impostos deveres fiduciários aos gestores para protegerem os acionistas como proprietários legais que não estão em posição de gerir os seus próprios negócios. Legalmente, o relacionamento não é com o acionista, mas com o investimento do acionista. Mas recorrendo a um dicionário, a relação fiduciária "depende da confiança; que revela confiança" (**"fiduciário"**, in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2013, https://www.priberam.pt/dlpo/fiduci%C3%A1rio [23-12-2016]. Num dicionário espanhol emerge, igualmente, esta ideia de depender do crédito e confiança que alguém merece (1); derivar de um negócio ou de um contrato baseado na confiança entre as partes (2); uma pessoa atuar no interesse de outra sem o tornar público (3) (in Diccionario de la Real Academia Española [em linha], http://dle.rae.es/?id=HrkYcI4 [23/12/2016]), o que enfatiza a ideia da relação de confiança entre as partes (Real Academia Española, 2016).

[112] Os conceitos 'stakeholders' ('partes interessadas'), 'stakeholder model' ('modelo stakeholder'), 'stakeholder management' ('gestão das partes interessadas') e 'stakeholder theory' ('teoria stakeholder') são usados de diferentes maneiras. No nosso caso usaremos, fundamentalmente, a expressão *teoria dos stakeholders* ou *partes interessadas*, procurando sustentar a nossa explanação em função dessa assunção nuclear.

valor intrínseco, considerando o seu próprio bem e o da organização, e não apenas a capacidade para a promoção dos interesses de algum outro grupo, como seja o dos acionistas. Na *figura 3.1* apresentam-se os três aspetos relacionados.

Figura: 3.1 – Três aspetos da teoria dos stakeholders



Fonte: Donaldson e Preston (1995, p. 74)

A. L. Friedman e Miles (2006) apontam algumas inconsistências neste modelo, pois, por exemplo, relativamente ao que é considerado o núcleo da teoria dos stakeholders, a abordagem *normativa*, a própria definição é contestada por diferentes autores, uma vez que pode referir-se a normas ou práticas padronizadas da sociedade tal como ela existe; pode referir-se a uma sociedade ideal e quanto ao que deve ser feito para se alcançar uma sociedade tida como "boa" ou qualquer noção relacionada com o padrão de "bom". As autoras apresentam uma panóplia da diversidade de perspetivas quanto à abordagem da teoria dos stakeholders numa dimensão normativa, distinguindo contribuições de primeiro, segundo e terceiro tipos.[113] Por isso, estas autoras notam a necessidade de se acrescentar uma quarta dimensão de análise concebida por Donaldson e Preston (1995), sustentada na "teoria analítica dos stakeholders", evidenciando a necessidade de considerar as identidades e sistemas de crenças das partes envolvidas no sentido de se poder alcançar uma convergência de perspetivas (A. L. Friedman & Miles, 2006). Admitem, contudo, que possa ainda ser prematuro um tal propósito, pois os stakeholders envolvem um conjunto complexo de decisores e influenciadores que intermedeiam nos resultados e nos processos de decisão em ambos os lados da relação.

Como sublinham A. L. Friedman e Miles (2006), as decisões de gestão nas organizações não são feitas por uma única mente ou pelas decisões ou ações dos stakeholders, nem mesmo por pessoas físicas ou grupos bem definidos, pelo que, de acordo

[113] De acordo com as autoras, o mesmo exercício pode também ser intentado quanto à dimensão instrumental e à dimensão descritiva (A. L. Friedman & Miles, 2006).

com as mesmas autoras, a noção de legitimidade não deverá definir os limites da teoria dos stakeholders, considerando que stakeholders ilegítimos devem também ser equacionados. Para além disso, consideram que a legitimidade de gestores e organizações focais é questionável, pois a legitimidade está impregnada nas questões de perceção e nas crenças, podendo estas diferir nos diferentes membros de uma equipa de gestão, particularmente quando os gestores de topo não são os que lidam diretamente com grupos de interessados. Além disso, a legitimidade, pela sua própria natureza, envolve atores exteriores à relação direta entre as partes interessadas da organização (A. L. Friedman & Miles, 2006, p. 132).

Para Gaete Quezada, a identificação que se estabelece com as partes interessadas

> dependerá dos diferentes âmbitos ou setores a que pertence cada organização, do parâmetro ou caraterística com a qual se pretenda identificar os atores implicados e, muito especialmente, dependendo do grau de compromisso com o qual cada instituição procure assumir um comportamento socialmente responsável.[114]
>
> (Gate Quezada, 2012, p. 69)

Para este autor, o compromisso assim estabelecido pode oscilar entre uma escala sustentada num comprometimento "cosmético ou estético" até à assunção de um compromisso real e sincero sustentado num diálogo fluido e permanente com todos os stakeholders, tendo em vista acrescentar o seu capital social ou relacional e o desenvolvimento de uma comunidade de aprendizagem em participação permanente.

Neste quadro de complexidade de análise, pode fazer sentido apresentarmos, por uma questão de evidenciar as tendências mais marcantes, algumas das tipologias mais significativas para este nosso intento de análise da teoria dos stakeholders e de podermos mapear a sua respetiva abrangência no contexto das organizações educativas.

Cap. III.2.3. Tipologias e mapeamento dos stakeholders

De acordo com A. L. Friedman e Miles (2006, pp. 13-14), existe uma clara relação entre as definições de stakeholders e a sua identificação, sendo a forma mais comum de classificar as partes interessadas a consideração de grupos de pessoas com um relacionamento distinto com as organizações. Para as referidas autoras, os stakeholders mais

[114] Tradução livre do autor. No original "dependerá de los diferentes ámbitos o sectores al cual pertenezca cada organización, el parámetro o caraterística con el cual se pretenda identificar a los actores involucrados y muy especialmente, dependiendo del grado de compromiso con el cual cada institución procure asumir su comportamiento socialmente responsable".

comuns são: acionistas, clientes, fornecedores e distribuidores, empregados e comunidades locais. Mas muitos outros tipos de indivíduos e grupos podem ser considerados representativos de stakeholders, além dos acima listados, tais como: sindicatos ou associações profissionais de fornecedores; ONG ou ativistas considerados individualmente ou em grupo; concorrentes; governo(s), reguladores e outros decisores políticos; financeiros que não sejam acionistas (credores, obrigacionistas, fornecedores de dívida); os media; o público em geral; aspetos não-humanos da terra, como o ambiente natural; parceiros de negócios; académicos; gerações futuras; gerações passadas (em particular a memória dos fundadores das organizações); outros.

Quanto aos gestores, eles podem ser vistos como partes interessadas, mas com acesso especial aos recursos da organização; são tratados como estando agregados às ações e às responsabilidades da organização focal. Há mesmo quem os veja, não como stakeholders, mas como árbitros entre investidores e funcionários.

Uma primeira tipologia dos stakeholders foi criada por R. E. Freeman (1984), na qual o autor apresenta uma proposta genérica sobre os stakeholders que uma empresa deve procurar. A sua estruturação assenta na análise histórica das relações com a organização, procurando incorporar a maior quantidade possível de indivíduos ou grupos que mantenham algum tipo de interesse ou relação com a organização, incluindo aqueles que se possam considerar mais distantes nessa relação. Nesta primeira fase, R. E. Freeman (1984) distingue os stakeholders em grupos primários e secundários. Os *primários* correspondem aos grupos de interessados com contratos formais com a empresa e os *secundários* aqueles que não possuem esses contratos, mas que possam afetar a organização ou ser por ela afetados. Neste modelo, os relacionamentos empresa-stakeholders são diádicos e independentes entre si. Mais tarde, R. E. Freeman et al. (2007) alargam essa legitimidade também à comunidade, apesar de não ter contrato formal, releva para o efeito a sua capacidade de mobilização a favor ou contra a organização. Estes autores propõem um diagrama de análise dos stakeholders, distinguindo os stakeholders primários como aqueles que influenciam diretamente as decisões tomadas pela organização: os acionistas, os consumidores, os clientes, os empregados e os fornecedores, dos secundários, aqueles que sofrem as influências da gestão das organizações e que até podem influenciar, embora não diretamente: governos concorrentes, grupos de defesa do consumidor, grupos especiais de interesses, os média. Admitem, contudo, que as influências de alguns dos grupos podem estar em

diferentes âmbitos, como é o caso do governo, por exemplo. O quadro que se segue ilustra o que poderá ser encarado como um mapa genérico de stakeholders.

Quadro: 3.1 – Mapa genérico de stakeholders

<table>
<tr><td>Clientes</td><td>Governo</td><td>Comunidade Local</td><td>Proprietários</td></tr>
<tr><td>Grupos de ativistas</td><td colspan="2" rowspan="2">Empresa</td><td>Concorrentes</td></tr>
<tr><td>Partidos políticos</td><td>Empregados</td></tr>
<tr><td>Grupos de defesa do consumidor (clientes)</td><td>Outros grupos eventuais (económicas, sociais, culturais…)</td><td>Media</td><td>Fornecedores</td></tr>
</table>

Fonte: elaboração própria, com base em R. E. Freeman (1984) e R. E. Freeman et al. (2007)

Outra tipologia que pode ser adequada para ilustrar os propósitos deste nosso trabalho é a tipologia da *relevância, importância ou saliência* (*salience*) dos stakeholders de Mitchel, Agle e Wood (1997, p. 864). Para estes autores, se quisermos entender melhor quem são os stakeholders e quais os que realmente contam, precisamos avaliar sistematicamente as relações entre stakeholders e gestores, tanto reais como potenciais, em termos de ausência ou presença relativa de todos ou alguns dos atributos: *poder, legitimidade e/ou urgência*. Os autores entendem *poder* como correspondendo à habilidade para levar alguém a fazer alguma coisa que ele não teria de fazer sem ser solicitado. Ou seja, nos termos explicitados por J. Johnson e Scholes (2000) e Caballero Fernández, García Vázquez e Quintás Corredoira (2007, p. 15), entendemos, neste contexto, *poder* como o grau em que os indivíduos ou grupos são capazes de persuadir, induzir ou coagir outros a seguir certos cursos de ação e, de acordo com as suas expetativas, influenciar as estratégias da organização. Utilizando a tipologia do poder de Etzioni (1964), Mitchel, Agle e Wood (1997) admitem que o poder do stakeholder sobre a organização pode ser de tipo *coercivo* (força ou ameaça), *normativo* (legislação, meios de comunicação ou recursos simbólicos: prestígio, estima, carisma, aceitação) ou *utilitário* (recursos materiais, financeiros, dinheiro, conhecimento).

Em suma, um stakeholder tem poder, na medida em que tem ou pode ter acesso a meios coercitivos, utilitários ou normativos para impor a sua vontade no relacionamento, mas considerando que o poder é sempre transitório, tanto pode ser adquirido como perdido. Os autores apresentam a conceção de *legitimidade* de Suchman (1995), correspondendo a uma perceção ou suposição generalizada de que as ações de uma entidade são desejáveis, apropriadas num contexto de um sistema socialmente construído de normas, valores,

crenças, sendo suscetíveis de ser objeto de vários níveis de análise, sendo os mais comuns o individual, o organizacional e o social.

Por seu turno, a *urgência* confere dinâmica às relações entre os stakeholders e os gestores, sendo definida pelos autores como o grau em que as reivindicações das partes interessadas requerem atenção imediata, comunicando-as de modo urgente e insistente, havendo, por isso, também uma necessidade imediata de resposta da organização, atendendo à existência de duas condições: (1) quando uma relação ou reivindicação é de natureza sensível ao tempo (necessidade de rapidez de resposta da organização) e (2) quando essa relação ou reivindicação é importante ou crítica para o relacionamento da empresa com o stakeholder em questão[115]. Para os autores, quando ambos os fatores estão presentes, dá-se a captação do atributo multidimensional resultante da urgência e da sua justaposição aos atributos de poder e legitimidade e sugerindo o dinamismo da identificação sistemática de stakeholders (Mitchel, Agle, & Wood, 1997, p. 867).

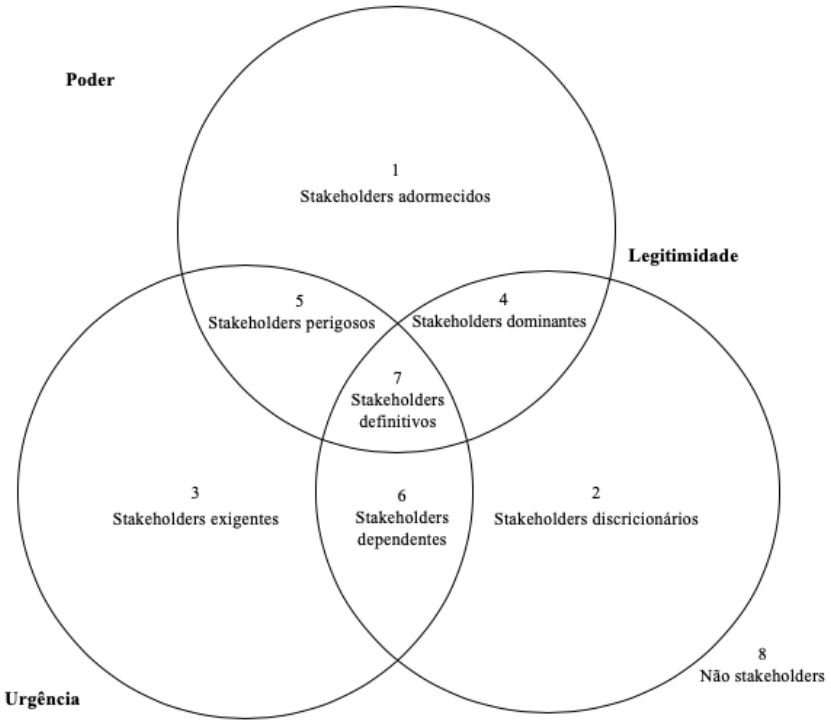
Porém, como enfatizam estes autores**,** cada atributo constitui uma variável, não um estado estável, podendo mudar para qualquer entidade particular ou relação de stakeholder-gestor. Por outro lado, a dimensão presença de cada atributo decorre de perceções múltiplas, tornando-se uma realidade construída e não realidades "objetivas". Neste processo de construção, um indivíduo ou entidade pode não ter "consciência" de possuir o atributo ou, se tiver essa consciência, poderá optar por não a manifestar. Estas caraterísticas dos atributos das partes interessadas são importantes para o dinamismo da teoria, uma vez que fornecem um quadro preliminar para entender como os stakeholders podem ganhar ou perder relevância para os gestores de uma empresa (Mitchel, Agle, & Wood, 1997, p. 868).

De acordo com esta perspetiva, os stakeholders podem possuir apenas um atributo, dois atributos ou possuir todos os atributos, mas também podem existir aqueles que não são stakeholders, dado não possuírem quaisquer dos atributos. Estes, dado serem entidades sem nenhum poder, legitimidade ou urgência, são percecionados pela empresa como não tendo qualquer relevância. Michel, Agle e Woods (1997, p. 873) partem, assim, da seguinte

[115] Alguns exemplos de criticidade apontados pelos autores são: a posse de ativos específicos de uma empresa ou aqueles ativos ligados a uma empresa que não podem ser usados de maneira diferente sem perda de valor, tornando muito onerosa a saída das partes interessadas do relacionamento; *sentimento*, como o relacionado com ações detidas por gerações de proprietários dentro de uma família, independentemente do desempenho da ação; a *expetativa* da parte interessada de que a empresa continuará a fornecer algo de grande valor como, por exemplo, uma compensação e benefícios no caso dos funcionários; ou *exposição,* isto é, a importância que a parte interessada atribui ao que está em risco na relação com a empresa (Mitchel, Agle e Woods, pp. 866-867).

proposição: a relevância das partes interessadas está positivamente relacionada com o número cumulativo de atributos das partes interessadas – poder, legitimidade e urgência –, percebidas pelos gestores como estando presentes. Formam-se, assim, classes de baixa saliência (zonas 1, 2 e 3) que são consideradas stakeholders "latentes", identificados pela sua posse de apenas um dos atributos; a classe dos stakeholders moderadamente salientes (zonas 4, 5 e 6), identificados pela sua posse de dois dos atributos, sendo por isso partes interessadas expectantes; a zona 7 é identificada pela combinação de todos os atributos, incluindo as relações dinâmicas entre eles, sendo, por isso, considerada como traduzindo a posição de stakeholders altamente salientes (zona 7). Esta disposição pode ser ilustrada através da *figura 3.2*.

Figura: 3.2 – Tipologia dos stakeholders (em função da presença de um, dois ou três atributos)



Fonte: Mitchel, Agle e Wood (1997, p. 874)

Estas classes de stakeholders são depois organizadas por tipos de stakeholders, em função da sua relevância, nos termos que apresentamos no quadro seguinte.

Quadro: 3.2 – Tipologia dos stakeholders no modelo Stakeholder Salience

Tipos de stakeholders	**Atributos**	**Possibilidades de classificação**
Stakeholders Latentes	Possuem apenas um dos atributos e provavelmente recebem uma menor atenção da empresa	*Stakeholder Adormecido*: grupo ou indivíduo que tem apenas poder para impor a sua vontade na organização, mas por não ter uma relação legítima ou uma reivindicação urgente, o seu poder permanece sem ser utilizado (por exemplo, o poder é mantido por aqueles que têm uma arma carregada (poder coercitivo), aqueles que podem gastar um monte de dinheiro (poder utilitário), ou aqueles que podem comandar a atenção dos meios de comunicação (simbólico). Estes grupos têm pouca ou nenhuma interação com a empresa. No entanto, devido ao seu potencial para adquirir um segundo atributo, devem manter a atenção dos gestores. *Stakeholder discricionário*: grupo ou indivíduo que possui legitimidade, mas não tem poder de influenciar a empresa nem alega urgência; nestes casos, a atenção que deve ser dada a este stakeholder diz respeito à responsabilidade social da organização, pois tende a ser mais recetivo. *Stakeholder exigente*: quando o único atributo relevante é a urgência; mas não tendo poder nem legitimidade, são os "mosquitos zumbido nos ouvidos" dos gestores, apenas são irritantes, mas não perigosos; porém, devem ser monitorizados quanto ao potencial de conseguirem um segundo atributo.
Stakeholders Expectantes	Possuem dois atributos, requerendo uma postura mais ativa do stakeholder e da própria empresa	*Stakeholder dominante*: grupo ou indivíduo que tem a sua influência na empresa garantida pelo poder e pela legitimidade, mas não tem urgência; apesar de ter capacidade para agir, o grupo pode não se sentir estimulado para a ação, valorizando mais o bom relacionamento que tem com a organização; pelo que espera e recebe muita atenção da empresa. *Stakeholder perigoso*: quando tem poder e urgência, porém não possui legitimidade; para a organização pode ser um perigo; usa a violência e o protesto para se fazer ouvir. *Stakeholder dependente*: grupo ou indivíduo que detém os atributos de urgência e legitimidade, mas que depende do poder de um outro stakeholder para que as suas reivindicações sejam levadas em consideração.
Stakeholder altamente relevante	Possuem todos os atributos e as dinâmicas da combinação entre eles	*Stakeholder definitivo:* quando o stakeholder possui poder, legitimidade e urgência, devendo os gestores dar atenção imediata e priorizada a este stakeholder.

Fonte: Mitchel, Agle e Wood (1997, pp. 874-878) (adaptado)

Tendo por base esta tipologia, Gate Quezada elaborou um quadro próprio interpretativo, que apresentamos de seguida.

Quadro: 3.3 – Tipos de stakeholders segundo Mitchell

Categoria Stakeholder	Atributo possuído	tipos
Latentes	Poder (1)	Adormecidos: o seu interesse mais imediato é adquirir um segundo atributo (legitimidade ou urgência).
	Legitimidade (2)	Discricionários[116]: a sua relação com a organização move-se num âmbito filantropo, dado que não conta com poder nem demandas urgentes para satisfazer.
	Urgência (3)	Exigentes: possuem uma demanda manifesta, mas não dispõem de força suficiente nem de reconhecimento social da sua demanda.
Expetantes	Poder e legitimidade (4)	Dominantes: os interesses, expetativas e demandas destas pessoas ou grupos são importantes para a organização.
	Poder e urgência (5)	Perigosos: a demanda manifestada por carecer de legitimidade pode ser imposta mediante o uso do poder ou da força, incluindo sob formas coercitivas.
	Legitimidade e urgência (6)	Dependentes: por carecerem de poder tornam-se dependentes de outros stakeholders internos ou externos para assegurarem que as suas demandas sejam atendidas pela organização.
Definitivos	Poder, legitimidade e urgência (7)	Ao possuir os três atributos, passa a ser um stakeholder prioritário para a organização e exigirão a satisfação das suas demandas com brevidade.

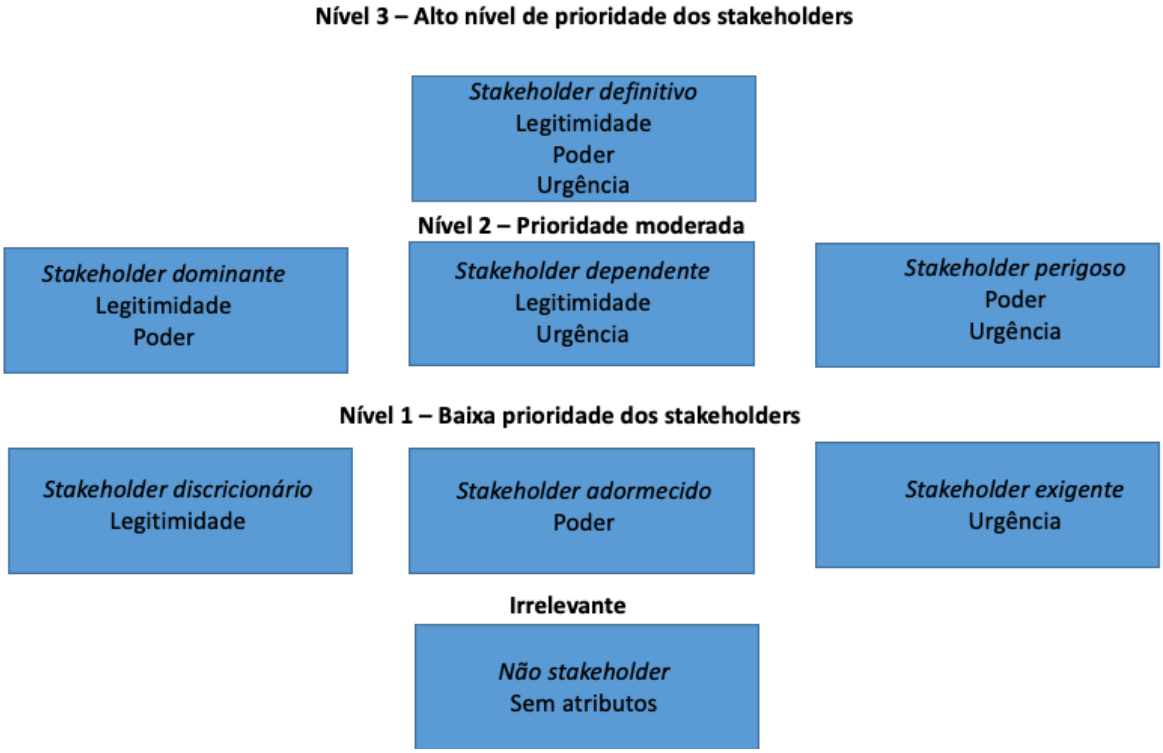
Fonte: Gate Quezada (2012, p. 99)

Nesta circunstância, porém, na esteira de A. L. Friedman e Miles (2006, p. 96), valorizamos a ideia de que cada atributo não deve ser considerado, de forma simples, enquanto presentes ou ausentes, mas antes como operando num *continuum.*

Podemos mesmo admitir níveis de prioridade na relação da organização com os stakeholders e, com base em Page (2002, p. 78) e A. L. Friedman e Miles (2006, p. 96), conceber uma ilustração como aquela que se apresenta na figura 3.3.

[116] Que não está sujeito a nenhum compromisso de regularidade http://dle.rae.es/srv/search?m=30&w=discrecional (30/09/2018).

Figura: 3.3 – Modelos da prioridade e tipos de stakeholders associados aos respetivos atributos



Fonte: Page (2002, p. 78) e A. L. Friedman e Miles (2006, p. 96) (adaptado)

Complementarmente, podemos ainda considerar um quarto atributo, o de *durabilidade* (Clemens e Gallagher, 2003), porque representa a contínua habilidade dos stakeholders para reivindicarem nas organizações, sustentados em motivos legais, institucionais ou outros. Para estes autores, o atributo de durabilidade, sendo um atributo comum a acionistas, clientes ou fornecedores, permite compreender e antecipar a atitude da maioria das partes interessadas no futuro, para além de poder nele residir a origem do domínio de algumas partes interessadas sobre as outras. Como sublinham Caballero Fernández, García Vázquez e Quintás Corredoira (2007, p.18), o atributo da *durabilidade* pode ser uma forma perspicaz de ajudar a direção a considerar os stakeholders duradouros, porque deve lidar com eles de forma continuada ao longo do tempo. Por outro lado, o conhecimento proveniente da *durabilidade* de um stakeholder é enriquecido pela observação das atuações passadas de cada uma das partes numa organização. Graças a este atributo, torna-se possível graduar, ao longo do tempo, as caraterísticas dos diferentes stakeholders, não restringindo a análise à constatação da presença ou ausência delas.

Cap. III.3. A lideranças e a construção de sentidos para o sistema organizacional escolar

Cap. III.3.1. Perspetivas sobre a liderança – Dos atributos do líder aos fatores contextuais

Como sublinha McKay (2016), a liderança continua a ser um assunto controverso. Enquadrada numa pluralidade de teorias, configura uma vasta gama de pontos de vista sobre a sua natureza e funcionamento. Para Yukl (2013, p. 3), os pesquisadores definem geralmente a liderança de acordo com as suas perspetivas individuais e os aspetos do fenómeno que se lhes afiguram de maior interesse, o que leva a que possamos considerar que "há quase tantas definições de liderança quanto há pessoas que tentaram definir o conceito" (Stogdill, 1974, p. 259).[117] Contudo, apenas em termos indicativos podemos apresentar a definição de Yukl (2013, p. 7) que entende a liderança como "o processo de influenciar os outros a compreender e concordar sobre o que é preciso ser feito e como fazê-lo, e o processo de facilitar os esforços individuais e coletivos para a realização de objetivos compartilhados".[118] Não queremos, no entanto, desenvolver uma análise exaustiva acerca das perspetivas sobre a liderança, já que a nossa pretensão traduz, tão só, o propóstito de encetar um enquadramento de diferentes perspetivas e considerar, nesse contexto, a possibilidade de uma abordagem sistémica autopoiética que nos serve de referência.

As primeiras imagens suscitadas pelo termo liderança prendem-se, no imediato, com a sua conotação com os feitos dos "grandes homens", indivíduos poderosos e dinâmicos, inteligentes e corajosos, heróis que moldaram o curso da História e cujas ações emergem muitas vezes envoltas em lendas e mitos.[119] Daí que, como sublinha Yukl (2013, p. 1), a grande preocupação das primeiras abordagens sobre liderança tenham sido a de descobrir traços, habilidades, comportamentos, fontes de poder ou aspetos da situação que determinam o modo como um líder é capaz de influenciar os seguidores e realizar os objetivos da tarefa.

[117] Tradução livre do autor. No original "there are almost as many definitions of leadership as there are persons who have attempted to define the concept".

[118] Tradução livre do autor. No original "Leadership is the process of influencing others to understand and agree about what needs to be done and how to do it, and the process of facilitating individual and collective efforts to accomplish shared objectives".

[119] Esta constituiu uma primeira abordagem teórica que foi designada como *Great Man Theory* [Teoria do Grande Homem]. Esta primeira perspetiva foi desenvolvida por Carlyle (1988), para quem a História do mundo é a biografia dos grandes homens, os heróis que moldam a história através da visão de seu intelecto, a beleza de sua arte, a proeza de sua liderança e, mais importante, a sua inspiração divina. Esta perspetiva viria logo depois a ser contestada pelo sociólogo Herbert Spencer (1896), para quem os líderes constituem o resultado da sociedade em que estão inseridos.

Não admira, pois, que as primeiras investigações sobre a liderança tenham assentado na chamada teroria dos traços da personalidade, tendo Stogdill (1948) nas investigações feitas salientado, por exemplo, traços como inteligência, atenção, perseverança, autoconfiança e iniciativa.[120] As caraterísticas distintivas do líder, sejam físicas ou cognitivas, constituem, assim, a preocupação fundamental, no sentido da obtenção de um perfil eficaz de liderança, capaz de ser depois replicado.

Na continuidade desta análise centrada na pessoa do líder e nas caraterísticas distintivas, os investigadores, entre a II Guerra Mundial e o início dos anos setenta do século XX, preocuparam-se em estudar os comportamentos de indivíduos ocupantes de cargos de chefia formal e de indivíduos que espontaneamente se afirmavam como líderes, que levaram ao desenvolvimento das chamadas teorias comportamentalistas (as teorias dos estilos de liderança). Estes estudos realizaram-se nas Universidades americanas de Ohio e Michigan, mas beneficiaram dos estudos pioneiros realizados na Universidade de Iowa, efetuados por Lewin, Lipitt e White (1939), cuja teoria viria a ser conhecida como teoria dos estilos de liderança. Estes autores fizeram um estudo que pretendia analisar o comportamento de crianças de 10 anos enquadradas em três estilos de liderança diferentes: *autocrático* (autoritário), *democrático* (regra coletiva), ou *laissez-faire* (sem estrutura ou orientação). Estes resultados tiveram grande repercussão. Na liderança autocrática o comportamento dos grupos caraterizou-se por forte tensão, apatia e agressividade, sem espontaneidade, iniciativa ou formação de grupos de amizade; na liderança democrática formaram-se grupos de amizade, líder e liderados desenvolveram comunicações espontâneas, francas e cordiais, mantendo-se o trabalho sem alterações aquando de ausências do líder; na liderança laissez-faire, as tarefas eram desenvolvidas ao acaso, com muitas oscilações e existência de discussões mais de tipo pessoal que relacionadas com o trabalho.

Estas conclusões serviram de base aos estudos realizados, posteriormente, nas Universidades de Ohio e de Michigan. No primeiro caso, principalmente conduzidas por Ralph Stogdill, evidenciaram dois tipos fundamentais de comportamento:

[120] De acordo com Chiavenato (1993, p. 175), os traços mais comummente apontados foram, ao nível dos traços físicos, a aparência e o peso; ao nível dos traços intelectuais, a adaptabilidade, a agressividade, o entusiasmo e a autoconfiança; ao nível dos traços sociais, a cooperação, as habilidades pessoais e as habilidades administrativas; ao nível dos traços relacionais com a tarefa, o impulso de realização, a persistência e a iniciativa.

– Estrutura de iniciativa [*initiative structure*], caraterizada por iniciativas de planeamento e de atividades estruturantes.

– Consideração [*consideration*], traduzido por um comportamento assente na confiança e respeito mútuos e num relacionamento caloroso entre o líder e os liderados.

No segundo caso, pela mesma época, foram realizados estudos na Universidade de Michigan, cujos objetivos eram semelhantes, os de identificar o comportamento do líder que estivessem mais relacionadoss com a eficácia, estabelecendo dois tipos de orientação:

– Orientação para os empregados, em que os líderes valorizam muito a relação interpessoal, reconhecendo a individualidade de cada um e as suas necessidades pessoais;

– Orientação para a produção, em que os líderes dão uma maior ênfase à produtividade e salientam os aspetos técnicos do trabalho ou da tarefa, sendo os empregados encarados como instrumentos para atingirem os objetivos organizacionais.

Estas pesquisas desencadearam um conjunto de outras que procuraram combinar os dois tipos de orientação, emergindo como um exemplo caraterístico a chamada grelha de liderança de Blake e Mouton (Blake & Mouton, 1964), que sugere cinco diferentes estilos de liderança, baseados no grau de preocupação do líder com as pessoas e com a produção. O modelo é representado como uma grelha, na qual o eixo do X diz respeito aos resultados da produção e o eixo do Y está relacionado com as pessoas. Cada dimensão varia entre os valores de 1, baixo [*low*], e 9, alto [*high*], combinando os seguintes estilos de liderança:

– O estilo de gestão empobrecido (*Impoverished management*), corresponde à posição 1,1 e carateriza-se pelo receio do despedimento e a vontade de ficar de fora em tudo, uma gestão de sobrevivência, em que os gestores possuem poucas preocupações tanto pelas pessoas como pela produção, prevalecendo a vontade de preservar o emprego e o estatuto de antiguidade. Como consequência, o gestor não assume responsabilidades nas decisões a tomar, não há inovação.

– Estilo gestão club de campo [*country club management*], é referente à posição 1,9 da grelha, tem uma elevada preocupação com as pessoas e pouca com a produção. Os gestores priveligiam a atenção à segurança e ao conforto dos seus empregados, na esperança de que esta acção aumente o desempenho. Os resultados podem traduzir-se numa atmosfera amigável, mas não necessariamente muito produtiva.

– Estilo gestão de conformidade com a autoridade [*Autority-compliance management*], situado na posição 9.1, é caraterizado pelo medo do fracasso e o desejo de controle e dominação, enfatiza a preocupação pela produção e um reduzido interesse pelas pessoas, o fator humano é minimizado.

– Estilo gestão no meio da estrada [*middle-of-the-road management*], situado na posição 5.5., carateriza-se pelo equilíbrio entre os objetivos da organização e as necessidades dos trabalhadores. Os gestores esperam manter simultaneamente os níveis de produção e a moral das pessoas ao nível satisfatório [manutenção dos *status quo*].

– O estilo gestão de equipa [*team management*], situado na posição 9.9, carateriza-se pela existência de uma grande preocupação tanto com as pessoas como com a produção. Os gestores encorajam o trabalho em equipa e a obtenção de metas comuns sustentadas na confiança e no respeito mútuo. A ideia é mostrar que os gestores desenvolvem melhor a sua ação, situando-se nesta posição.

No entanto, a todos estes modelos comportamentalistas falta um elemento fundamental que pode determinar o sucesso ou o fracaso, que são os fatores situacionais que foram enfatizados pelas teorias da contingência (Bilhim, 2001), considerando que diferentes situações exigem diferentes formas de liderança e que líderes de sucesso são aqueles que se adaptam a essas situações (Northouse, 2007).

Como sublinha Yukl (2013, p. 13), a abordagem situacional enfatiza a importância dos fatores contextuais que influenciam os processos de liderança, os quais incluem as caraterísticas dos seguidores, a natureza do trabalho realizado pela unidade do líder, o tipo de organização e a natureza do ambiente externo.

Nesta abordagem são considerados vários modelos, merecendo destaque o modelo de Fidler, que enfatizou a ideia de não haver um modelo ideal de liderança, mas o mais eficaz em determinada situação. Pôs, igualmente, em evidência que os líderes bem sucedidos, tanto em situações favoráveis como desfavoráveis, são aqueles que estão orientados para a tarefa (Bilhim, 2001, pp. 344-345).

Cap. III.3.2. A afirmação de abordagens múltiplas sobre liderança e a relação com o campo educativo

A partir dos anos oitenta do século XX, foram desenvolvidas múltiplas perspetivas sobre a liderança que vieram complexificar as abordagens e tornar ainda mais diversificado o campo de análise. Como sublinha Bilhim (2001), alguns investigadores regressaram aos traços da liderança e aprofundaram-na à luz das chamadas teorias implícitas, merecendo destaque a teoria da atribuição da liderança e as teorias da liderança carismática. A teoria da atribuição da liderança propõe descobrir traços caraterizadores dos líderes que possam ser tidos como excecionais e relevar a sua capacidade para enfrentar situações difíceis nas organizações, investindo-os numa auréola de heroicidade. A teoria da liderança carismática surge no prolongamento da teoria anterior e diferencia dois tipos de liderança, a liderança transacional e a liderança transformacional. A primeira consiste no estilo de liderança baseado na capacidade do líder em atender os interesses particulares dos seguidores, motivando-os para o cumprimento de metas estabelecidas e o desempenho nas tarefas, implicando mesmo um sistema de recompensas atribuídas aos seguidores em função do seu grau de obediência. Por seu turno, a liderança transformacional traduz uma liderança centrada no desenvolvimento dos seguidores, de maneira a permitir que estes adotem um comprometimento com valores coletivos substantivos. Esta foi uma perspetiva inicialmente desenvolvida por Burns (1978) e depois divulgada por Bass e seus colaboradores (Bass & Avolio, 1994; Avolio & Bass, 2002), enfatizando a capacidade do líder para entender os seus seguidores e salientando a importância da criação de um ambiente onde todos possam realizar as suas necessidades e tornar-se membros de uma comunidade produtiva. Estes líderes são entendidos como carismáticos e inspiradores dos seus seguidores. Nesta perspetiva, considera-se que a ação dos líderes contribui decisivamente para a criação de uma visão comum para a organização, em que os líderes, de forma colaborativa, implicam os seguidores na transformação organizacional, superando novos desafios e alcançando as metas estabelecidas. Ao invés, a liderança transacional envolve uma relação entre o líder e os seguidores, por intermédio de uma negociação e de benefícios mútuos, enfatizando a ação pragmática e racional do líder.

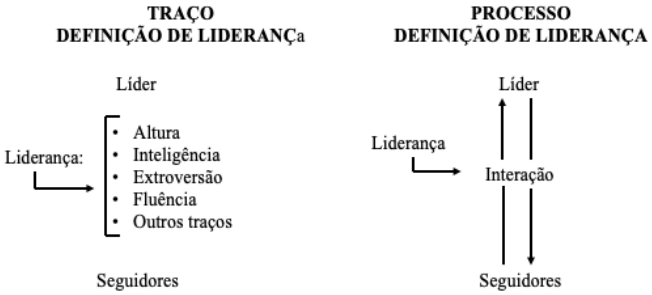
Um outro aspeto a salientar na liderança transformacional é a sua centralidade numa relação dual, estabelecendo-se entre líderes e liderados e não apenas direcionada para o comportamento dos líderes.

Com efeito, como sublinha McKay (2016, p. 6), a liderança envolve, pelo menos, um líder e um seguidor e está enraizada nas interações sociais, precisando de ser vista também a partir de uma perspetiva sociológica. Esta caraterística põe em evidência a ideia de liderança como um processo, salientada por Northouse (2007), na medida em que, como argumenta este autor, enquanto que a liderança como traço conceptualiza a liderança como uma propriedade ou conjunto de propriedades possuídas por certos indivíduos que têm qualidades inatas especiais (selecionadas) que os tornam líderes, e que são essas qualidades que as diferenciam dos não-líderes, a liderança como processo significa que não é um traço ou caraterística que reside no líder, mas sim um evento transacional que ocorre entre o líder e os seguidores. Este processo implica, assim, que um líder afeta e é afetado pelos seguidores, que a liderança não é um evento linear, de sentido único, mas sim um evento interativo e que está ao alcance de todos, não se restringindo ao líder formalmente designado num grupo.

Assim concebido, o conceito de liderança traduz a ideia de que a liderança é um processo que envolve influência (um aspeto fundamental), que ocorre em grupos (comunidades ou organizações) e envolve objetivos comuns, isto é, que líderes e seguidores trabalham juntos na prossecução de um bem comum.

Os líderes têm, assim, uma responsabilidade ética para atender às necessidades e preocupações dos seguidores, não se colocando acima ou sendo melhores que os seguidores. Uns e outros devem ser entendidos coletivamente, criando um relacionamento conjunto da liderança, constituindo dois lados da mesma moeda (Northouse, 2007, pp. 5-6). Esta dupla visão de liderança apresentada por este autor pode ser observada na figura que a seguir se insere.

Figura: 3.4 – As diferentes visões da liderança



Fonte: Northouse (2007, p. 7)

Porém, o final do séulo XX e os primeiros anos do século XXI têm vindo a colocar em evidência uma diversidade de abordagens sobre a liderança, traduzidas num conjunto multifacetado de perspetivas, desde a ênfase numa maior eficácia à convivência com abordagens múltiplas e híbridas de liderança, as quais também se vão refletir no campo educativo.

As preocupações com a eficácia escolar iniciaram-se nos Estados Unidos da América, em meados dos anos 60 do século passado, sendo habitual atribuir o arranque desse movimento ao Relatório Coleman (Fernandes, 2000; Murillo Torrecilla, 2004). Contudo, os resultados obtidos não foram os esperados, tendo a investigação apontado para a ideia de que a escola, afinal, não desempenha um papel tão determinante no rendimento dos alunos. Estas conclusões desencadearam reações múltiplas. Metodologicamente, passou a ser utilizado um modelo *input-output* ou de *caixa negra*, na tentativa de estudar as relações entre os elementos de entrada na escola e os resultados medidos em forma do rendimento escolar. Em Inglaterra, este tipo de estudos, tiveram como modelo de referência o chamado "Relatório Plowden". Esta primeira fase do movimento das escolas eficazes viria a dar lugar a investigações mais completas, sobretudo por parte dos que haviam manifestado ceticismo face às investigações anteriores, como G. Weber (1971). Este investigador pretendia demonstrar que as escolas faziam, de facto, a diferença, introduzindo o fator sala de aula. Esta entrada na sala de aula traduziu-se num modelo designado *input-processo-produto* (*IPP*), tendo-se concluído que havia escolas que marcavam uma diferença. As investigações alargaram-se a outros países, marcando uma época rica em investigações e que, segundo Murillo Torrecilla (2006; 2007), contribuiu para criar as bases das investigações futuras sobre a eficácia escolar. Destaque especial merece o trabalho de Edmonds (1979) e o modelo dos 5 fatores, em que se salienta uma liderança forte, por parte do diretor escolar, de modo a poder despoletar de forma articulada os restantes quatro fatores: clima de expetativas elevadas, ambiente escolar disciplinado, orientação para a aprendizagem (com prioridade para a aquisição de competências básicas pelos alunos) e avaliação e supervisão constantes (Murillo Torrecilla, 2006; J. A. Lima, 2011). Esta etapa é também marcada pelo início da utilização de métodos qualitativos.

Destaque especial merecem os estudos desenvolvidos por Ruter et al. (1979) e Brookover et al. (1979). O sucesso destas investigações levou à implementação de mudanças

educacionais em grande escala, nos Estados Unidos e em Inglaterra, seguidas depois por outros países, nomeadamente por Portugal.

A terceira fase é caraterizada pela utilização do modelo *contexto-entrada-processo-produto* (*modelo CIPP*) e, de acordo com Murillo Torrecilla (2007), começou com a publicação do artigo de Aitkin e Longford (1986), que enfatizava a superioridade técnica dos modelos multinível. A partir daí, assiste-se à aplicação de uma variedade de métodos, ultrapassando-se a dicotomia quantitativo/qualitativo e passando a aceitar-se quaisquer métodos, desde que fossem cumpridos os requisitos da investigação científica.

Uma outra vertente caraterizadora desta fase é a complexidade, dada a inclusão do contexto como mais uma dimensão de análise e a preocupação de estabelecer a relação entre aluno-aula-escola e o que acontece fora da escola. Como sublinha Murillo Torrecilla (2007), dá-se uma preocupação com o estudo das políticas educativas a nível local e regional e a avaliação da sua eficácia, o que implica, nomeadamente, a atuação da inspeção no âmbito da monitorização. A diversidade de trabalhos publicados fez emergir outras questões inseparáveis da eficácia, como a preocupação com a consistência e a continuidade dos efeitos da escola. A quarta fase conduziu à chamada melhoria da eficácia escolar (*Effectiveness School Improvement*), encontrada a partir da junção da linha de investigação da eficácia escolar e da melhoria da escola (meados dos anos 90). De acordo com Murillo Torrecilla (2007), o interesse principal deste movimento, mais do que conhecer cientificamente como é ou deve ser, reside fundamentalmente na preocupação em transformar a realidade de uma escola, proporcionando um conhecimento acumulado e disponibilizando uma sólida base de saberes para a mudança educativa, tendo como propósito: a) conhecer como pode a escola levar a cabo processos satisfatórios de mudança que sejam suscetíveis de incrementar um desenvolvimento de todos os alunos, mediante a otimização dos processos de ensino e aprendizagem e das estruturas da organização; b) aplicar o conhecimento adquirido para alcançar uma melhoria real das escolas; c) proporcionar uma base teórica e prática que possa apontar o caminho (sentido, eficácia) e, ao mesmo tempo, mostrar como caminhar (melhoria); d) conhecer como é possível melhorar a escola para que consiga alcançar e melhorar os seus objetivos.

A própria OCDE, num estudo em que também participaram Portugal e Espanha, enquadra-se neste âmbito de análise, estabelecendo a liderança como uma prioridade, num

contexto de autonomia da escola, a qual, contudo, não poderá acontecer sem uma liderança pedagógica forte (Pont, Nushe, & Moorman, 2008). Esta abordagem, que procura encontrar uma estrutura conceptual suscetível de enquadrar a liderança em tempos de mudança, foi também assinalada por diferentes autores, entre os quais podemos destacar Fullan (2003) e Hargreaves e Fink (2007). No primeiro caso, o autor propõe uma estrutura conceptual de liderança assente em cinco pilares: objetivo moral, compreensão da mudança, construção de relações, formação e partilha do conhecimento e criação de coerência. Estes cinco pilares estão envolvidos em entusiasmo, energia e em esperança e articulam-se com um compromisso externo e interno, visando alcançar resultados positivos.[121] Num sentido semelhante, também Hargreaves e Fink (2007) apresentam uma estrutura de abordagem da liderança educativa num contexto de mudança. Para estes autores, a liderança está diretamente articulada com a melhoria educativa, pretendendo ser uma perspetiva "intrinsecamente moral", nos seguintes termos: "a liderança e a melhoria educativa sustentável preservam e desenvolvem a aprendizagem profunda de todos, uma aprendizagem que dissemina e que perdura sem provocar qualquer dano àqueles que nos rodeiam, trazendo-lhes, pelo contrário, benefícios positivos, agora e no futuro" (Hargreaves & Fink, 2007, p. 31).

Estas perspetivas de liderança têm vindo a influenciar as mudanças educativas em Portugal, como também em Espanha, nas primeiras décadas do século XX, procurando articular a ideia de uma liderança educacional como processos de melhoria (Bolívar, 2012). Esta perspetiva requer que os diretores assumam um papel pedagógico nas escolas, no sentido de potenciar a melhoria, o que exige que as organizações educativas deixem de ter uma gestão meramente burocrática e estejam preparadas para se tornarem "mais flexíveis, capazes de se adaptarem a contextos sociais complexos" (Bolívar, 2012, p. 52).

Porém, como sublinhou Barroso, as formas de regulação em Portugal êm vindo a ser pautadas pela "hibridez", fazendo

> (…) com que a ação do Estado pareça estar a diminuir (através da distribuição de poderes e o recurso a formas mais brandas de controlo), mas, na prática, esteja a ser reforçada, não só pela sobrevivência de anteriores hierarquias e formas burocráticas de administração, mas também pelo reforço legitimador das novas formas de controlo (como por exemplo a avaliação).
>
> (Barroso, 2011, p. 14)

[121] O autor apresente esta estrutura na página 16 da obra e desenvolve-a ao longo dos diferentes capítulos.

De acordo com Barroso (2011, pp. 14-15), esta "estratégia ganhadora para a sobrevivência do Estado", caraterizada por uma dupla modalidade de regulação, agrava a complexidade da gestão escolar, pois, enquanto contribui para a fastar a "visão mítica e heróica" do diretor "que domina o discurso oficial dominante", produz efeitos diversos, dos quais este autor põe em destaque a "injunção paradoxal" ou "duplo constrangimento" e a diversidade de diferenciais. No primeiro caso, provocam-se "disfuncionamentos patológicos de tipo esquizofrénico", configurados em medidas antagónicas que têm a ver, por exemplo, com currículo flexível/exames nacionais, centralização administrativa/contratos de autonomia. Esta "dupla injunção", sobrepõe formas de "regulação burocrática" com formas de regulação "pós-burocrática", cuja evidência em Portugal foi demonstrada por este mesmo autor a propósito das políticas de autonomia das escolas, ao ser introduzida por decreto de modo centralizado, coexistindo com referenciais opostos aqueles em que assenta a autonomia.[122] O segundo caso de "injunção paradoxal" prende-se com um conjunto de conceções diversas que se foram consolidando ao longo do tempo e que explicam a "multiplicidade de papéis" que os diretores têm de desempenhar.

Confrontados com esta "multiregulação contraditória", como sublinha ainda Barroso (2011, pp. 20-21), alguns diretores, desenvolvem políticas locais de criação e de imitação, de repetição e reflexão, tentando conciliar as diretivas das autoridades governamentais com a diversidade dos contextos em que atuam, vivendo "uma espécie de esquizofrenia funcional". Enquanto outros praticam uma espécie de 'pragmatismo estratégico', procurando salvaguardar uma política educativa local sem se submeterem totalmente às diretivas centralizadoras do poder central. Em ambos os casos, como sustenta este autor, os diretores estão "balizados pelo pragmatismo do que funciona e pela utopia do desejo", que faz com que se situem entre a criação e a imitação, a repetição e a reflexão, a transformação e a mudança, entre constrangimentos e oportunidades.

Importa, pois, perceber, no contexto local do estudo que levamos a cabo, o papel do diretor, bem como de outras lideranças educativas em face da regulação híbrida que acabámos de salientar. Neste quadro e na continuidade da análise que temos vindo a

[122] Este modo "centralizado" de introdução da autonomia das escolas em Portugal foi abordado pelo autor em diferentes publicações, merecendo destaque dois textos (Barroso, 2004; 2006)

empreender sobre a liderança, podemos convocar Harris e Lambert (2003), citados por Bolívar, que partem de cinco pressupostos para fundamentar a sua visão de liderança:

> 1. A liderança não é uma teoria de traços, liderança e líder são coisas distintas. A liderança pode traduzir-se nos processos recíprocos de aprendizagem, que permitam aos participantes, construir e negociar significados que conduzam aos objetivos de educação comuns.
> 2. A liderança baseia-se na aprendizagem que conduz a uma mudança construtiva. A aprendizagem acontece entre os intervenientes e ocorre de forma coletiva. A aprendizagem é direcionada para objetivos comuns.
> 3. Todos os intervenientes têm um potencial e o direito de trabalhar como líder. A liderança é um trabalho especializado e complexo, que pode ser aprendido por todos os elementos da comunidade escolar. A democracia proporciona ao indivíduo o direito de participar ativamente nas decisões que afetam as suas vidas.
> 4. A liderança é um esforço partilhado e forma a base da democratização das escolas. Transformar a escola é um esforço coletivo, logo, as pessoas fazem-no de um modo mais eficaz quando há interajuda. O percurso da aprendizagem deve ser distribuído, caso contrário, a ação e os objetivos comuns jamais serão alcançados.
> 5. A liderança requer a distribuição de poder e autoridade. A aprendizagem partilhada, o propósito, a ação e a responsabilidade exigem a remodelação do poder e da autoridade. As autoridades locais de educação e os diretores devem distribuir a autoridade e os professores aprendem formas de aperfeiçoar o seu papel.
>
> (Harris & Lambert, 2003, p. 20; Bolívar, 2012, p. 77)

Com efeito, as perspetivas atuais sobre liderança enfatizam a necessidade de valorizar o diretor de escola, enquadrando a sua liderança na relação com o contexto e com lideranças partilhadas que podem ter diferentes designações. Nas mais recentes investigações, a preocupação com a eficácia e a melhoria da escola continua a merecer grande atenção. Ainda nos anos oitenta, a linha investigativa da eficácia escolar enfatizava a importância da liderança instrucional (*instructional leadership*). Mas a este modelo vieram a ser reconhecidas limitações, desde logo, as decorrentes do tempo disponível para o diretor estar com os professores na sala de aula ou a não contextualização das medidas às situações concretas e, sobretudo, a focalização exclusiva ou excessiva na instrução e a ênfase dada aos comportamentos individuais do diretor e à liderança singular (J. A. Lima, 2011, p. 34).

A partir dos anos noventa do século XX, emergiram perspetivas mais distribuídas e colaborativas da liderança e foram desenvolvidas formas reconceptualizadoras da liderança transformacional, emergindo a preocupação sobre o que os sistemas educativos deveriam fazer para dinamizar as escolas e conseguir "boas aprendizagens para todos os alunos". Esta preocupação foi concomitante com a procura de "equilíbrio entre as pressões externas que estimulam a melhoria com a autonomia escolar necessária, onde os processos de ensino e

aprendizagem são o foco da melhoria"[123] (Bolívar, López Yáñez, & Murillo, 2013, p. 19). Neste contexto, como sublinham estes mesmos autores, torna-se necessário centrar a liderança na aprendizagem, o que pressupõe uma mudança na investigação sobre liderança.

Assim, os diretores devem ter como objetivo melhorar a aprendizagem, o que acontece, em grande medida, "motivando os professores e incentivando o sentido de 'comunidade profissional', ajudando e orientando os professores uns com outros para melhorar o seu ensino (...). Boas decisões e melhorar as práticas de ensino hão-de ser o centro da liderança escolar"[124] (Bolívar, López Yáñez, & Murillo, 2013, p. 24).

De igual modo, a liderança transformacional tem vindo a ser reconceptualizada, na sua relação com a liderança transacional, nomeadamente por Avolio, Bass e Jung (1999). Para estes autores, desde 1980, têm emergido uma série de novas e importantes teorias, como a "liderança carismática", "visionária" e "transformacional", contendo em si cada um dos modelos componentes de estimulação intelectual, inpiradora e de consideração individualizada e que ainda estão positivamente intercorrelacionados com o domínio da avaliação, aconselhamento e formação. Estas reflexões fazem pensar que a abordagem transformacional de liderança pode também conter em si fortes potencialidades. Como foi reconhecido por J. A. Lima (2011, pp. 35-37), o modelo de liderança transformacional, que "tem como principal fim desenvolver a capacidade de inovação na organização escolar", inspirando as pessoas e levando-as a transformar-se. Para este investigador, o modelo transformacional de liderança

> é mais complexo que a liderança instrutiva e, portanto, potencialmente, mais adequado do que este último para ser aplicado às organizações educativas contemporâneas. Nele a ação do diretor torna-se mais visível na intervenção que tem ao nível da criação de condições que mudem as pessoas (especialmente os docentes) e lhes permitam realizar um trabalho de melhor qualidade, e não tanto na promoção explícita e direta de práticas de ensino específicas". Embora, como acrescenta, ainda não tenham sido apresentadas evidências empíricas que "demonstrem convincentemente que a liderança transformacional produz melhores resultados do que a liderança mais diretiva caraterística do modelo instrutivo.
>
> (J. A. Lima, 2011, pp. 35-36)

Apesar desta tomada de posição, devemos ter presente que Sun e Leithwood (2014) demonstraram que se encontra um amplo espetro de práticas de liderança transformacional

[123] Tradução livre do autor. No original "equilíbrio entre las presiones externas que estimulen la mejora con la necesária autonomía escolar, donde los procesos de enseñanza y aprendizaje se constituyen en el foco de la mejora".

[124] Tradução livre do autor. No original "motivando a los profesores y fomentando el sentido de 'comunidad profesional', ayudando y guiando a los profesores entre sí para mejorar su enzeñanza (…). Buenas decisiones y mejorar las prácticas docentes ha de ser el centro del liderazgo escolar".

nas escolas (LTE) (*transformational school leadership*) e que a LTE tem um pequeno mas significativo efeito nos resultados dos estudantes. Por isso, estes autores consideram que algumas práticas de liderança transformacional na escola são explicações poderosas destes efeitos. Estas considerações vêm alterar, de forma significativa, as perspetivas mais frequentemente difundidas sobre a liderança com implicações para a teoria, para a prática e para perspetivas futuras.

Assim, apesar das abordagens transformacionais da liderança tenderem a enfatizar a liderança singular, o que, como refere Yukl (2009), também pode ter efeitos nefastos para a organização, podemos enfatizar a existência de sinais que indiciam potencialidades desta abordagem, mesmo no âmbito dos resultados escolares dos alunos. O mesmo parece ocorrer no âmbito da inovação organizacional, dadas as caraterísticas inspiradoras do líder, ressaltando-se, curiosamente, a ideia de que a liderança transformacional também poderá considerar aspetos próprios de uma liderança distribuída (Hallinger, 2003).

Estas conclusões levam-nos a considerar também a liderança colaborativa, como estratégia de melhoria da escola e da aprendizagem dos alunos (Hallinger & Heck, 2014). Estes investigadores procuram interrelacionar a melhoria da escola com uma liderança colaborativa, considerando que este tipo de liderança se concentra nas ações estratégicas direcionadas para a melhoria da escola e são compartilhadas entre o diretor, os professores, os administradores e outros membros da comunidade educacional, visando a melhoria da aprendizagem dos alunos. Para Hallinger e Heck (2014), a liderança desenvolvida pelo diretor marca uma diferença na qualidade da educação, no desenvolvimento da escola e na aprendizagem dos estudantes. Contudo, os mesmos autores ressaltam a ideia de que os resultados obtidos na sua investigação são, simultaneamente, sombrios e encorajadores. No primeiro caso, consideram que podem constituir uma deceção para quem esperava que a melhoria da qualidade da liderança proporcionasse um meio eficiente e já pronto (tipo receita) para resolver o problema da melhoria escolar; no segundo, os resultados obtidos são bastante encorajadores, sugerindo que "o fortalecimento da capacidade de liderança pode ter a sua recompensa quando faz parte de uma estratégia mais ampla e que aponte ao mesmo

tempo para a capacidade de melhoria académica da escola"[125] (Hallinger & Heck, 2014, pp. 85-86).

Estas considerações parecem vir ao encontro de uma tendência que também no nosso país tem vindo a ser enfatizada pela administração educativa. Pois, como se refere no preâmbulo do Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de abril, trata-se, em primeiro lugar, "de reforçar a participação das famílias e comunidades na direcção estratégica dos estabelecimentos de ensino", promovendo a abertura das escolas ao exterior e a sua integração nas comunidades locais". Em segundo lugar, "procura-se reforçar as lideranças das escolas", não só para reconhecer e favorecer a emergência de "boas lideranças e até lideranças fortes e existem até alguns casos assinaláveis de dinamismo e continuidade", mas também para disseminar desses casos, criando "condições para que se afirmem boas lideranças e lideranças eficazes, para que em cada escola exista um rosto, um primeiro responsável, dotado da autoridade necessária para desenvolver o projecto educativo da escola e executar localmente as medidas de política educativa". Como se acrescenta, "este objetivo concretiza-se no presente decreto-lei pela criação do cargo de diretor, coadjuvado por um subdiretor e um pequeno número de adjuntos, mas constituindo um órgão unipessoal e não um órgão colegial".

Porém, pela mesma época, López Yáñez (2010b, p. 72) chamava a atenção para a emergência de um "rapaz novo no bairro"[126], referindo-se à liderança distribuída. Embora alertando para que este tipo de liderança não seja entendido como mais uma moda efémera (Bolívar, López Yáñez, & Murillo, 2013). Estes autores consideram que a liderança distribuída constitui um impulso para o fortalecimento da liderança dos docentes, uma base para a melhoria e uma nova forma de profissionalidade no âmbito das organizações educativas. Reconhecendo-lhe vantagens relativamente à liderança singular e focalizada, os autores consideram que a liderança distribuída pode passar de umas pessoas para outras, adotando uma forma de rede.

Com efeito, a liderança distribuída pode constituir uma prática social desenvolvida sob múltiplas modalidades: repartida, colaborativa, de rotação e sequenciação de

[125] Tradução livre do autor. No original "el fortalecimiento de la capacidad de liderazgo puede tener su recompensa cuando es parte de una estratégia más ampla que apunta a la vez a la capacidad de mejora académica de la escuela".
[126] Tradução livre do autor. No original "un nuevo chico en el barrio".

responsabilidades, realização complementar de tarefas, trabalho em equipa, ou outras, embora nenhuma delas possa equivaler à liderança distribuída no seu conjunto (Harris, 2008, p. 35).

Porém, como alertam Bolívar, López Yáñez e Murillo (2013, p. 34), não se pode pensar que a liderança distribuída seja algo de bom em si, uma liderança democrática ou autogestão ou anulação do poder do diretor, pois "o papel da liderança de dirigentes formais não só não diminui nas modalidades distribuídas, mas até aumenta. Eles devem desempenhar um papel ativo na regulação e na conclusão de todo o poder que foi distribuído".[127] A liderança distribuída representa, por isso, uma maior exigência para os dirigentes (Day & et al., 2009), requerendo a coordenação de diferentes atividades, o desenvolvimento de capacidades dos seguidores para poderem exercer a liderança, a supervisão das atividades e a capacidade de proporcionar o adequado feedback (Bolívar, López Yáñez, & Murillo, 2013).

Em suma, podemos conceber múltiplas e variadas formas de liderança na escola de hoje. Os autores já referidos, como também Spillane (2006), sublinham a importância da liderança distribuída, o que implica valorizar a divisão do trabalho/tarefas, diferentes líderes, práticas de co-liderança e mesmo práticas de lideranças múltiplas.

No quadro destas ideias, poderemos também relacionar a liderança distribuída com a teoria do ator-rede (*Actor-Network Theory*), como já o fez Perillo (2008). Temos, então, uma liderança no contexto da tecelagem de processos sociais – o *fashioning*. Um tipo de liderança a que se vai dando forma, também ela partilhada e realizada na prática quotidiana, modelada no contexto de uma teia e centrada numa rede sociomaterial de atividade de construção, envolvendo pessoas e elementos não-humanos, os actantes (Latour, 2005; Latour, 2012).

Assim sendo, podemos reconhecer com Gron (2009) a convivência de diferentes tipos de liderança na mesma organização. Por exemplo, liderança distribuída e, de forma alternada, liderança focalizada no diretor, em função das circunstâncias e dos contextos, desenvolvendo-se a liderança em formas híbridas.

[127] Tradução livre do autor. No original "el papel del liderazgo de los directivos formales no solo no disminuye en las modalidades distribuídas, sino que aumenta. Deben desempeñar un papel activo en regulación y la concertación de todo ese poder que ha sido distribuído".

Reconhecemos, assim, também, como observam Uhl-Bien, Marion e McKelvey (2007), que os modelos de liderança do século passado foram produto de um paradigma burocrático, em que a liderança era imposta de cima para baixo. No entanto, embora esse paradigma possa ter sido eficaz numa economia baseada na produção industrial, não o é numa economia mais orientada para o conhecimento. Como argumentam as autoras, a ciência da complexidade enfatiza a importância dos sistemas complexos com muitas partes em interação, pelo que sugerem um paradigma complexo como o mais adequado para a liderança. Mais dinâmico e interativo, torna-se mais adaptável às organizações, à inovação e à aprendizagem. As perspetivas de liderança tradicional não levam em conta as formas múltiplas, partilhadas ou mistas de liderança que têm vindo a emergir na investigação e na teoria contemporânea. Estas formas de liderança foram ainda recentemente enfatizadas por Aubrey, Godfrey e Harris (2013), para quem a liderança é também uma questão susceptível de ser concebida como um fenómeno situacional, socialmente construído e interpretativo. A liderança reside, então, não no líder, mas numa análise relacional, num cenário de interação social, inscrito na comunidade local e num contexto social e cultural mais amplo. Estas caraterísticas conduzem a questão da liderança na sua relação com a comunidade, articulando-a com a complexidade das situações, com as possibilidades relacionais e reticulares e com os diferentes papéis que os participantes podem desempenhar.

Nesse sentido, como sublinha McKay (2016), a perspetiva teórica autopoiética de Luhmann pode acomodar uma diversidade de abordagens teóricas existentes numa diversidade de escolas de pensamento, mas deve ter sempre presente, por um lado, que emerge na relação entre o sistema e o ambiente e, por outro, que o sistema autopoiético é um sistema autónomo, na medida em que é operativamente fechado, pois opera apenas no contexto das suas operações, as quais produzem estruturas próprias. Tal não significa, como sublinha Luhmann (2011), que não tenha contacto com o ambiente. O sistema organizacional participa nessas comunicações quando se observa a si próprio e, como recetor de comunicações, regula as suas próprias estruturas selecionando as informações que estimulam a sua operação e possibilitam práticas inovadoras em contextos que podem envolver múltiplas práticas de liderança na relação organizacional.

A pesquisa que nos propomos efetuar poderá contribuir para desolcultar essas mesmas práticas, na sua relação com a decisão e a inovação sistémicas, podendo ser sustentadas em pressupostos autopoiéticos de produção.

Capítulo IV – A escola como uma organização sistémica autopoiética e inovadora

Cap. IV.1. Traços emergentes da abordagem teórica das organizaões: uma perspetiva Luhmanniana de análise

Cap. IV.1.1. A construção clássica da abordagem organizacional

As organizações acompanham a nossa vida, sendo impossível não as termos presentes. Começam a entrar no nosso quotidiano desde o nascimento, continuam no jardim de infância e na escola, até à universidade; acompanham-nos em associações, locais de trabalho, partidos políticos, igrejas, nas relações com as autoridades e, até no final da vida, precisamos das organizações. Porém, como sublinha Luhmann (2011, pp. 11-13), o que hoje designamos por organizações, apenas começa a ganhar contornos mais claros na segunda metade do século XIX, tendo por base uma relação sistémica que enfatizava a totalidade e as suas partes, numa programática dominada pela ideia de ordenação das partes relativamente a um todo mais funcional. Esta orientação decorre das raízes antigas do vocábulo, provenientes do grego *organon*, que significa ferramenta, instrumento, órgão, embora o termo, no sentido atual, não tenha sido utilizado na Antiguidade (F. B. Simon, 2015, p. 12).[128]

A revolução industrial e a mecanização do trabalho fazem desencadear um processo que culmina no chamado *scientífic managment* ou organização científica do trabalho. Esta ideia da gestão científica parte da analogia da fábrica como máquina e as funções executadas pelo trabalhador como partes dessa mesma máquina. O ideal, como sublinha F. B. Simon (2015), era o de planear a mecânica do decurso do trabalho e controlar as várias partes do processo de trabalho de forma a convergir para objetivos de racionalidade e eficiência. A ideia era, como salienta Luhmann (2011, p. 15), encontrar a melhor maneira de organizar.

A chamada "direção científica" pode ser resumida em cinco princípios: (1) delegar toda a responsabilidade de organização do trabalho por parte do trabalhador em quem dirige, de modo a que possa pensar a planificação e a análise do trabalho, deixando para o trabalhador a tarefa da realização do trabalho; (2) utilizar métodos científicos para determinar o modo mais eficiente de realização do trabalho, analisando as tarefas do trabalhador e especificando de modo preciso como o trabalhador o deve realizar; (3)

[128] Este mesmo autor lembra, porém, que o termo tem, igualmente, as suas raízes na origem da humanidade e na necessidade de os homens cooperarem e dividirem o trabalho e dos processos de 'comportamento organizado' (F. B. Simon, 2015, p. 1). Também Bilhim (2001, p. 20) sublinha as duas aceções do termo: "por um lado designa unidades e entidades sociais, conjuntos práticos, como por exemplo, as fábricas, os bancos e a Administração Pública. Pelo outro, designa certas condutas e processos sociais: o ato de organizar tais atividades, a disposição dos meios relativamente aos fins e a integração dos diversos membros numa unidade coerente".

selecionar a melhor pessoa para executar o trabalho analisado; (4) instruir o trabalhador de modo a que este possa executar o trabalho de maneira eficiente; (5) controlar o rendimento do trabalhador, de modo a poder assegurar que foram seguidos os procedimentos adequados e alcançados os resultados pretendidos Para a aplicação destes princípios, Taylor[129] "advogava o estudo de tempos e atividades como meio de analisar e normalizar as atividades", fundindo a perspetiva do engenheiro com a obsessão pelo controle (Morgan, 1990, pp. 19-20). Nesta primeira distinção, que ocorre entre ordem e organização (Luhmann, 2011, p. 14), a preocupação era entender as organizações como máquinas, sendo o trabalho sustentado nas rotinas, na procupação pela eficiência e na previsibilidade. Na origem desta organização de tipo mecanicista, os conceitos fundamentais enfatizados na organização são os de 'objetivo', 'tarefas', 'fins', entendendo-se "o princípio da separação entre a planificação e o desenho do trabalho e a execução do mesmo (…) como o elemento mais transcendente do método de Taylor para a direção (Morgan, 1990, p. 12/21).

Pela mesma época, desenvolveu-se a versão francesa da teoria clássica das organizações, da responsabilidade de Henry Fayol (1841-1925), a qual, ao contrário da forma anglo-saxónica, não se focava na importância da microabordadem relativa à tarefa e ao operário individual, mas ampliava a sua abordagem a nível da organização como um todo, enfatizando a importância da estrutura organizacional, dando origem, como sustenta Chiavenato (1993), à *teoria clássica da administração*. Paralelamente, M. Weber (1864-1920) desenvolve na Alemanha o modelo burocrático, "um tipo ideal de processos formalizados, segundo o qual superiores e subordinados seguem regras lógico-dedutivas reduzindo, assim, o esforço de comunicação na prática de administração a um nível aceitável" (F. B. Simon, 2015, p. 13).[130]

De acordo com Luhmann (2011), o modelo de M. Weber constitui um tipo de racionalidade assente na distinção entre fim (*Zweck)* e meios (*Mittel).* Nesta aceção, como sustenta Luhmann (2005b, p. 25), a preocupação central reside na questão de saber que meios são necessários para que se possa alcançar um fim pretendido, ou seja, é preciso decidir sobre os meios, tendendo a ser omitidos os fins/finalidades para os quais as organizações

[129] Frederick W. Taylor (1856-1915).
[130] Tradução livre do autor. No original "einen Idealtypus formalisierte Prozesse, nach dem Vorgesetzte und Untergebene logische-dedutiv Regeln befolgen und so dem Aufwand der kommunikation in der Praxis der Verwaltung auf ein andhabbares Maβ reduzieren".

foram criadas. A racionalidade baseia-se, assim, "na adequação dos meios aos objetivos (fins) pretendidos a fim de garantir a máxima eficiência possível no alcance desses objetivos" (Chiavenato, 1993, p. 411). Como sublinham Rosa, Strecker e Kottmann (2013, p. 53), "como *sociólogo*, Weber estava particularmente interessado nos fundamentos da ação social. Mas ele vê as ações dos homens na sociedade moderna decisivamente determinadas pela organização capitalista da economia e pela estrita burocracia associada à vida social".[131]

M. Weber distingue três tipos ideais[132] de *dominação* (Herreschft)[133], isto é, "três tipos puros de dominação legítima": dominação *racional*, que assenta na crença na legalidade de relações estatuídas [em regulamentos e estatutos] e no direito de mando daqueles que são chamados a exercer a autoridade legal; dominação *tradicional*, assente na crença do caráter sagrado das tradições, bem como na legitimidade daqueles que foram designados por essa tradição para exercer a *autoridade tradicional* e a dominação *carismática*, que assenta na santidade, heroísmo e exemplaridade de uma pessoa e nas ordenações por ela criadas ou reveladas no contexto do exercício de uma *autoridade carismática.*[134] Para *M.* Weber,

> no caso de autoridade legal, obedece-se às ordenanças impessoais e objetivas legalmente regulamentadas e as pessoas por elas designadas, em méritos da legalidade formal de suas disposições dentro do círculo de suas competências. No caso da autoridade tradicional é obedecida a pessoa do senhor chamado pela tradição e vinculado por ela (em seu âmbito) por razões de piedade (pietas), no círculo consuetudinário. No caso da autoridade carismática, o líder carismático é obedecido por razões de confiança pessoal em revelação, heroísmo ou exemplaridade, dentro do círculo em que a fé no seu carisma tem validade.[135]
>
> (M. Weber, 2002, pp. 172-173)

[131] Tradução livre do autor. No original "Als *Soziologe* interessierte Weber sich insbesondere für die Bestimungsgründe des sozialen Handelns. Das Handeln der Menschen in der moderne Geselschaft aber sieht er ganz entscheidend bestimmt durch die kapitalistische Organization ihrer Wirtshaft und durch die damit verknüpfte strikte bürokratische Regulierung der sozialen lebens".

[132] Significa que nunca foram implementados dessa forma pura na realidade social, embora a realidade possa apresentar pegadas ou elementos dos três tipos (Rosa, Strecker, & Kottman, 2013, p. 58). O próprio Max Weber salienta esta caraterística (M. Weber, 2002, p. 173).

[133] M. Weber (2002, p. 43) privilegia o termo dominação, em detrimento de poder, considerando que, enquanto aquele consiste na "probabilidade de encontrar obediência a um mandato de determinado conteúdo entre pessoas dadas", este traduz a "probabilidade de impor a própria vontade, dentro de uma relação social, ainda que contra toda a resistência e qualquer que seja o fundamento dessa probabilidade". Neste sentido, o conceito de dominação traduz também uma relação autêntica de autoridade (M. Weber, 2002, p. 170).

[134] Estes três tipos de dominação correspondem também a três tipos de sociedade e de autoridade.

[135] Tradução livre do autor. No original "En el caso de la autoridad legal se obedecen las ordenaciones impersonales y objetivas legalmente estatuidas y las personas por ellas designadas, en méritos éstas de la legalidad formal de sus disposiciones dentro del círculo de su competencia. En el caso de la autoridad tradicional se obedece a la perso del señor llamado por la tradición y vinculado por ella (en su ámbito) por motivos de piedad (pietas), en el círculo de lo que es consuetudinario. En el caso de la autoridad carismática se obedece al caudillo carismáticamente calificado por razones de confianza personal en la revelación, heroicidad o ejemplaridad, dentro del círculo en que la fe en su carisma tiene validez".

Como sublinham Rosa, Strecker e Kottmann (2013), para Max Weber, o desenvolvimento das relações das sociedades e das organizações modernas vão fortemente no sentido da adoção da dominação de tipo racional-legal através de uma administração burocrática. Para M. Weber (2002, p. 176), o "tipo mais puro" de dominação racional-legal é aquele que se exerce dentro de um "quadro administrativo burocrático", composto por "funcionários individuais 'monocracia' em oposição a 'colegialidade' (…)", apresentando as seguintes caraterísticas:

> (1) Pessoalmente livres, devem-se apenas aos deveres objetivos do seu cargo, 2) numa hierarquia administrativamente rigorosa, 3) com competências rigorosamente fixadas, 4) em virtude de um contrato, ou seja (em princípio), sobre uma base livre: seleção segundo 5) classificação profissional que fundamente a sua nomeação – no caso mais racional: por intermédio de certas provas ou do diploma que certifica a sua classificação –; 6) são retribuídos em dinheiro com vencimentos fixos, com direito a pensão a maior parte do tempo; são sempre revogáveis a pedido do funcionário e, em determinadas circunstâncias (particularmente em estabelecimentos privados), podem também ser revogadas pelo responsável hierárquico; a sua retribuição é graduada pela primeira vez em relação ao nível hierárquico, depois de acordo com a responsabilidade do cargo e, em geral, de acordo com o princípio de "decoro estável" (…), 7) exercem o cargo como a sua única ou principal profissão, 8) têm ante si uma 'carreira', ou 'perspetiva' de promoções e adiantamentos por anos de exercício, ou por serviços ou por ambas as coisas, segundo o juízo dos seus superiores, 9) trabalham com completa separação dos meios administrativos e sem apropriação do cargo, 10) estão submetidos a uma rigorosa disciplina e vigilância administrativa.[136]
>
> (M. Weber, 2002, p. 176)

Como sublinha Luhmann, este esquema fins/meios foi sobretudo utilizado por M. Weber, por um lado, para a ação de "compreender para explicar" (*verstehend zu erklären*) e, por outro, para restringir o esquema a um tipo ideal geral de burocracia através da subordinação a regras hierárquicas.

Este modelo de racionalidade que se mantém como uma referência organizacional ainda nos nossos dias, viria a ser criticado por se basear na organização "burocrática e autocrática" prussiana, mas também porque as caraterísticas da burocracia não só podem

[136] Tradução livre do autor. No original "1) personalmente libres, se deben sólo a los deberes objetivos de su cargo, 2) en jerarquía administrativa rigurosa, 3) con competencias rigurosamente fijadas, 4) en virtud de un contrato, o sea (en principio) sobre la base de libre: selección según 5) calificación profesional que fundamenta su nombramiento – en el caso más racional: por medio de ciertas pruebas o del diploma que certifica su calificación –; 6) son retribuidos en dinero con sueldos fijos, con derecho a pensión las más de las veces; son revocables siempre a instancia del propio funcionario y en ciertas circunstancias (particularmente en los establecimientos privados) pueden también ser revocados por parte del que manda; su retribución está graduada primeramente en relación con el rango jerárquico, luego según la responsabilidad del cargo y, en general, según el principio del "decoro estamental" (…) 7) ejercen el cargo como su única o principal profesión, 8) tienen ante sí una "carrera", o "perspectiva" de ascensos y avances por años de ejercicio, o por servicios o por ambas cosas, según juicio de sus superiores, 9) trabajan con completa separación de los medios administrativos y sin apropiación del cargo, 10) y están sometidos a una rigurosa disciplina y vigilancia administrativa".

cumprir "funções", como desencadear processos disfuncionais ou "disfunções" (Borrel Felip, 1989, p. 27).[137]

No contexto da contestação ao caráter "funcional", "objetivo" e instrumental da racionalidade burocrática, importa destacar o contributo de H. A. Simon (1982) que, ao propor o conceito de *racionalidade limitada* (*bounded rationality*),[138] considerou que o processo de decisão nas organizações não resulta da procura da "melhor solução", mas que as soluções decorrem de escolhas feitas entre outras possibilidades. É, por isso, uma solução satisfatória. Como sublinha Friedberg (1995, pp. 44-46), a crítica de H. A. Simon assenta em três premissas essenciais: (i) um tal modelo de racionalidade era baseado na ideia de que o decisor dispõe de todas as informações e possui uma racionalidade ilimitada para as tratar, o que esbarra na ideia de que a informação do decisor é sempre incompleta e fragmentária; (ii) que o decisor tem sempre uma ideia clara das suas preferências, as quais seriam dadas de uma vez por todas, de forma estável, coerente e hierarquizada. Esta conceção não tem presente uma variedade de condições, como sejam a falta de tempo, de recursos, imaginação, atenção, implicando que só um pequeno número de soluções possíveis ou imagináveis seja realmente examinado; (iii) que esse decisor seja capaz de acionar um raciocínio sinótico, exaustivo e simultâneo de todas as soluções possíveis e prováveis consequências, isto é, selecionar a melhor solução em função das suas preferências. Não tem em conta a complexidade dos processos mentais necessários, ultrapassando em muito as capacidades do tratamento das informações e do raciocínio do ser humano, o que impõe, em vez de um "raciocínio sinótico", um "raciocínio sequencial". Partindo de uma ideia mais ou menos precisa do que seria uma solução aceitável, examina as opções e escolhe a primeira que corresponda a essa ideia. Assim, "a solução escolhida é «somente» a melhor de todas as que foram examinadas: é somente uma boa solução ou uma solução razoável".

Contudo, para este mesmo autor, para que a ideia de racionalidade limitada não acabe numa relativização radical de racionalidade, torna-se necessário refletir e pesquisar em duas grandes direções. Por um lado, em direção às condições organizacionais e sociais de tomada de decisão e, pelo outro, em direção à "explicação das preferências dos decisores que geram

[137] Como sublinham Borrel Felip (1989) e Chiavenato (1993), estas críticas ficaram a dever-se, entre outros, a Robert Merton.

[138] Como sublinha Friedberg (1995, p. 44), esta racionalidade pode também ser chamada procedimental, considerando que respeitou um procedimento racional de escolha subjetiva, "porque corresponde à visão subjetiva que um decisor tem dos constrangimentos e oportunidades da sua situação".

os critérios de satisfação (…) de racionalidade que aqueles utilizam, consciente ou inconscientemente, para escolher entre as opções que se lhes apresentam". Para Friedberg, há outras caraterísticas que podem completar a noção de racionalidade limitada de H. A. Simon, salientando a importância da contingência e o caráter oportunístico da decisão, o que as torna sempre um produto simultâneo de "efeito de disposição" e de "posição". Por isso, como considera, a decisão não pode ser pensada fora dos constrangimentos e oportunidades que o "contexto de ação" fornece aos indivíduos e que os indivíduos nem sempre têm preferências e objetivos claros, sendo ilusório considerar o comportamento humano mediatizado por um cálculo sustentado em objetivos fixados à partida (Friedberg, 1995, pp. 47-53).

Assim, para além da questão técnica, também o fator humano foi, desde muito cedo, considerado para a análise organizacional, assente numa distinção entre o plano formal e o informal. Esta vertente dos estudos organizacionais começou com Elton Mayo, através de experiências levadas a cabo nos anos 20 e 30 do século XX, nas fábricas da *Western Eletrick* em Hawthorn (Chicago) e que pretenderam evidenciar o lado humano das organizações, pondo em causa, como sublinha Friedberg (1995, p. 34), o postulado do *homo economicus* de Taylor e Fayol, segundo o qual "os comportamentos humanos seriam perfeitamente previsíveis, sendo suposto que cada agente era a cada instante racional, ou seja, respondia de maneira estereotipada às mudanças das condições físicas do seu meio ambiente procurando a maximização dos seus ganhos". Estando inicialmente centrados na investigação da relação entre as condições de trabalho e a incidência da fadiga e o aborrecimento entre os trabalhadores, este estudo viria a ampliar a perspetiva estrita de Taylor, tornando estes estudos famosos por:

> a) identificar a importância das necessidades sociais no mundo do trabalho e o modo como os grupos laborais puderam satisfazer estas necessidades restringindo a produção e o tratamento das atividades imprevistas; b) pela identificação documentada de que uma 'organização informal' baseada na camaradagem dos grupos poderia existir em toda a organização. Estes estudos vieram demonstrar que as atividades laborais são influenciadas pela natureza do ser humano e que se deve dar muita atenção ao lado humano da organização"
>
> (Morgan, 1990, p. 31).

Contudo, como sustenta Friedberg (1995, p. 37), os contributos do "movimento das relações humanas", no plano intelectual e conceptual, nomeadamente para o raciocínio organizacional, foram afinal ilusórios. Por um lado, "ele não pode integar os seus contributos sobre a natureza 'afetiva' dos comportamentos dos membros da organização na reflexão

racional sobre as organizações", pois, "o elo entre as estruturas formais da organização do trabalho e a estrutura informal dos sentimentos e relações que pusera em evidência não é nem problematizado nem elucidado". Por outro lado, como acrescenta este mesmo autor, "e sobretudo, fica prisioneiro da visão tayloriana de um indivíduo que exerce um trabalho passivo, respondendo de uma maneira estereotipada aos estímulos a que é sujeito. Aos estímulos económicos, acrescentou simplesmente estímulos afetivos". Tanto mais que, como sublinha Luhmann, (2011, p. 23) "o grupo é uma máquina não-trivial, uma máquina histórica, que não funciona de acordo com regras fixas (isso é exatamente o que a organização formal já devia garantir), mas de acordo com o estado em que se encontra atualmente.[139]

Deste modo, como acrescenta Luhmann (2011), o que se ganha com o movimento das relações humanas é mais uma forma de observação e não um conhecimento sustentado, o que conduziu posteriormente à diminuição de muita da notariedade que inicialmente tinha adquirido.

As distinções que até aqui foram sublinhadas têm, contudo, em comum o facto de serem enquadradas no contexto interno das organizações, ou seja, numa abordagem de sistema fechado, pelo que importa salientar, de seguida, uma nova forma de distinção, a distinção sistema/ambiente, sendo a questão orientadora daquela que pretende sublinhar "como é que os sistemas se organizam na relação com o respetivo ambiente" (Luhmann, 2011, p. 31).

Cap. IV.1.2. A distinção sistema /ambiente e a emergência de um novo desafio para as organizações

O primeiro contributo para a relevância do ambiente para a estrutura e estruturação das organizações foi proporcionado pela teoria dos sistemas abertos, no contexto da discussão sobre as leis da termodinâmica, que resultaram na ideia de que um sistema fechado tende para a entropia, ou seja, para a exaustão, desintegração e morte. Para inverter esta tendência, o sistema precisa de estabelecer uma relação de troca de energia com o ambiente para criar

[139] Tradução livre do autor. No original "Die Grupe ist eine nicht triviale, eine Historische Maschine, die nicht nach festen Regeln arbeitet (das gerade sollte já die formale Organization sicherstellen), sondern sich nach dem Zustand richtet, in dem sich gerade befindet".

a oportunidade de construir um sistema adequado para a manutenção da estabilidade homeostática (Luhmann, 2011, p. 31). Como sustentam Katz e Kahn (1978, p. 38), a entropia detem-se com a importação de energia, operando-se "uma certa constância no intercâmbio de energia, de modo que os sistemas abertos que sobrevivem são caraterizados por um estado firme". Contudo, este "estado firme" não equivale a ser estático ou de equilíbrio, pois, contrariando a entropia, os sistemas complexos movimentam-se em direção ao crescimento e à expansão. A homeostasia desenvolve-se, assim, como sublinha Chiavenato (1993, p. 705), "através de dispositivos de *retroação* (*feedback*) (…) "são basicamente sistemas de comunicação que reagem ativamente a uma entrada de informação", transformando-se numa nova informação, que vem modificar o comportamento subsequente do sistema e introduzir um equilíbrio dinâmico.

Como sustentam Katz e Kahn (1978, p. 45), as "teorias de organização tradicional têm pendido para ver a organização humana como um sistema fechado", o que "tem levado a desconsiderar diferentes ambientes organizacionais e a natureza da dependência organizacional quanto ao ambiente. Por outro lado, como acrescentam os mesmos autores, essa tendência também conduziu "a uma superconcentração nos princípios de funcionamento organizacional interno, com a consequente falha em desenvolver e compreender os processos de feedback que são essenciais à sobrevivência".

Porém, esta tendência para a sobrevalorização do ambiente é recusada por Luhmann (2011, p. 31), por considerar que assenta na distinção entre a máquina e o sistema natural e enfatizar o princípio da "order from noise" [ordem do ruído] e a consequente assimetria da relação com predominância para o ambiente.

Com efeito, apesar de podermos considerar que o modelo de Katz y Khan (1978) trouxe um contributo inovador[140] para a análise do sistema organizacional, ao valorizar, como enfatiza (Borrel Felip, 1989, p. 84), "uma estrutura de acontecimentos ou atos humanos mais que componentes físicos", encontramos nele, como sublinha López Yáñez (2006, p. 7), "uma conceção excessivamente determinista do processo de transformação das

[140] Como considera, por exemplo, López Yáñez (2006).

organizações como se só houvesse apenas uma maneira adequada de fazer tal transformação".[141]

Acresce que, como sustenta Luhmann (2011, p. 32), a perspetiva do sistema aberto não conseguiu responder à questão de saber "como é que se chega aqui novamente a restrições"[142] Tanto mais que, como acrescenta, as possibilidades de resposta colocadas não são esclarecedoras. Seja a distinção *input e output*,[143] que não explica a transformação do primeiro no segundo, apenas apresentando uma relação 'técnica' ou 'tecnológica'; seja através da possibilidade de apresentar a transformação como um modelo de pensamento mecânico; seja através da apresentação do processo de transformação como se fosse inobservável, por intermédio da versão da 'caixa negra'.[144]

Com efeito, como sublinha Arnold-Cathalifaud (2014, p. 27), "a teoria geral dos sitemas abertos, ou teoria dos sistemas dinâmicos ou adaptativos inaugura a modelação dos processos organizacionais", destacando a dependência das entidades sistémicas face ao ambiente, assinalando o modo como as suas viabilidades respondem a ciclos dinâmicos e ininterruptos de *inputs* e *outputs*, o que significa que as organizações percecionam-se como "sendo comandadas pelas forças do ambiente". Articulada com esta dimensão surge a noção de hierarquia, a partir da qual as organizações são concebidas como "conjuntos e meios (partes) para o cumprimento de fins (o todo)", organizadas como espécies de *caixas negras* concentradas nas interrelações e condicionamentos externos. Nesta perspetiva, como acrescenta Arnold-Cathalifaud (2014, p. 28), "a principal tarefa das organizações (sistemas) consistiria numa seletiva redução da complexidade para manter os seus equilíbrios com o ambiente", uma realidade que se generalizou até à atualidade de forma hegemónica na

[141] Tradução livre do autor. No original "No obstante, todavía encontramos en estos autores una concepción excesivamente determinista del proceso de transformación de las organizaciones, como si sólo hubiera un modo idóneo de realizar dicha transformación".
[142] Tradução livre do autor. No original "wie man hier wieder zu Einschränkung kommt".
[143] Através dos *inputs* ou entradas, o sistema pode receber, do exterior, informação, energia, materiais para poder operar. Os *outputs*, ou saídas correspondem ao resultado da operação que o sistema exporta para o exterior. No caso das organizações, informações, pessoas, bens, etc. (Chiavenato, 1993, p. 700).
[144] O conceito de caixa negra utiliza-se "quando o sistema é impenetrável ou inacessível e quando é excessivamente complexo e, por isso, de difícil explicação. Nesse sentido, como refere Chiavenato (1993, p. 701), o "conceito de *caixa negra* refere-se a um *sistema* cujo interior não pode ser desvendado, cujos elementos internos são desconhecidos e que só pode se conhecido 'por fora', através de manipulações externas ou de observação externa". Como acrescenta o mesmo autor, na cibernética, este conceito aplica-se a uma caixa onde há entradas que geram perturbações no seu interior, de onde emergem saídas também elas perturbadoras, nada se sabendo como as perturbações de entrada se articulam com as de saída. Daí a ideia de caixa negra, cujo interior é desconhecido.

administração, sendo as organizações caraterizadas "como redes dinâmicas de seleções adaptativas e mecanismos de controle".

Ao mesmo tempo, desenvolvem-se no âmbito das questões levantadas pela cibernética,[145] relativamente à relação assimétrica entre sistema e ambiente, outras questões como a relacionada com a variedade interna necessária ou requerida (*requisite variety*) para que o sistema possa lidar com perturbações externas que ameaçam o seu funcionamento, considerando-se que deve possuir uma variedade interna pelo menos tão grande quanto a variedade das perturbações.[146] Esta perspetiva, como sublinha Luhmann (2011), acentua a ideia de que o sistema deve tornar-se capaz de obter ou construir informações ambientalmente adequadas, o que faz emergir a ideia da 'redução da complexidade' e da diversidade de formas organizacionais para responder a diferentes tipos de ambiente.

Esta foi uma preocupação que se desenvolveu na década de 1970 com a chamada teoria da contingência em conexão com o trabalho de Burns e Stalker (1994), mas que, como sustenta Luhmann (2011, p. 34), apesar de ter colocado questões sobre as formas e condições de correspondência de ambientes e sistemas, foi uma abordagem que subestimou a importância da complexidade, sobretudo da complexidade organizacional. Do mesmo modo a questão da autorreferencialidade passou inicialmente despercebida e o ajustamento entre o ambiente e a organização foi designado como uma tarefa da direção da organização.

As críticas que se seguiram à perspetiva contingencial e à própria perspetiva sistémica[147] contribuíram para que a abordagem sistémica das organizações desenvolvesse

[145] O termo cibernética deriva da palavra grega *kybernetes* e refere-se ao ao estudo interdisciplinar da estrutura dos sistemas reguladores e está relacionada com a teoria geral dos sistemas. Foi a expressão mobilizada por Norbert Wiener nas *The Macy Conferences*, que decorreram entre 1946 e 1953, para designar o novo conceito de ciência.

[146] Esta foi uma preocupação desenvolvida por Ashby (1958), sugerindo que a diversidade interna de qualquer sistema auto-regulador, como uma organização, deve combinar com a variedade e complexidade do seu ambiente para lidar com os desafios colocados por esse mesmo ambiente.

[147] Estas críticas foram sobretudo levantadas pela abordagem neo-institucional, desencadeada por Meyer e Rowan (1977) e depois desenvolvida por outros autores (Meyer & Scott, 1983; Zucker, 1987; March & Olsen, 1989; Powell & DiMagio, 1991; Scott, 1995). De acordo com Luhmann (2011, p. 36), estes autores viriam também a criticar a perspetiva sistémica, considerando-a ultrapassada, embora, como sublinha, tendo presente o contexto americano. Para estas perspetivas, a imagem das organizações como "ordens decididas" localmente é exagerada, considerando, ao invés, que as organizações constituem edições locais de uma grande instituição societária, sendo o comportamento entendido como determinado pelas instituições e não pelas decisões locais. Nessa perspetiva, como sublinham Ahrne, Brunson e Seidl (2016, p. 94), "a força motriz da mudança nas organizações não se situava nas decisões organizacionais, mas nas mudanças de ideias, perceções e normas na sociedade em geral ou num determinado setor ou campo organizacional". As organizações passaram assim a ser conceituadas como estando submersas numa cultura mais ampla.

um instrumentário teórico mais sólido, orientado no sentido de que "a diferença entre o sistema e o ambiente deve ser produzida e reproduzida no próprio sistema, e isso é o que obriga os sistemas a respeitar o respetivo ambiente" (Luhmann, 2011, p. 36)[148]

Neste contexto, foi sendo consolidada a ideia de que o ambiente não poderia ser considerado como constituindo aquela parte do mundo que não pertencia ao sistema, sendo, por isso, assumido como dado e não construído.[149]

Contudo, como considera Luhmann (2011), as críticas que foram feitas a partir de segunda metade da década de 70 do século XX não foram suficientemente consequentes, de um ponto de vista das teorias construtivistas. Para este autor, quem mais avançou nesta perspetiva foi Weick (1988), ao considerar que o ambiente constitui o resultado de um processo de *enactment*. Esta perspetiva realça a lógica de um processo interno às organizações, não podendo o ambiente ser dado antecipadamente e independente do sistema organizacional.[150]

Porém, como sustenta Luhman (2011, p. 35), este foi um reavivamento conceptual de longo alcance, que encontrou até finais do século XX pouca ressonância na pesquisa organizacional e para o qual a própria teoria sistémica não estava preparada. Apenas gradualmente foram emergindo contributos teóricos que possibilitaram a criação dos fundamentos de uma nova conceção teórica, com a emergência da teoria dos sistemas autorreferenciais, a cibernética de segunda ordem ou a teoria construtivista do conhecimento.

Começam-se, assim, a destacar novas dimensões para a análise dos fenómenos organizacionais, nomeadamente, como sublinha Arnold-Cathalifaud (2014, p. 28), aquelas

[148] Tradução livre do autor. No original "dass die Differenz von System und Umwelt in System selbst produziert und reproduziert werden muss un dass genau dies die systeme dazu zwingt, ihre uwelt zu beachten".

[149] É neste quadro que se vai aplicar o conceito de dupla contingência, revendo a ideia tradicional de contingência. De acordo com esta, apenas os ambientes podem afetar os sistemas, tendo estes que lidar com o risco de fazer escolhas em função das diferentes opções proporcionadas pelo ambiente. A dupla contingência vem enfatizar a necessidade de os "dados" presentes no ambiente terem de ser convertidos em informação interpretada e compreendida pelo sistema de um modo que, o próprio ambiente é, em termos conceptuais, também ele produto do sistema (Crubellate, 2007, pp. 209-210).

[150] Como considera Weick (1988), o termo "enactment" é usado para preservar o ponto central, em que, quando as pessoas agem, elas trazem eventos e estruturas para a existência e definem-nos em movimento. As pessoas que atuam em organizações muitas vezes produzem estruturas, restrições e oportunidades inexistentes antes da ação. *Enactment* envolve, assim, um processo e um produto, um ambiente promulgado, isto é, criado na relação que se estabelece. Um ambiente promulgado é o resíduo de mudanças produzidas pela *enactment*. Neste enquadramento, um ambiente *enacted* é um *resíduo* [*residum*], isto é, o que resta após um processo não podendo ser ignorado ou deixado de lado porque tem um significado potencial. Assim concebido, o produto do *enactment* não é um acidente, uma reflexão tardia ou um subproduto, mas uma construção social, ordenada e material que está sujeita a múltiplas interpretações.

que acentuam a importância de dinâmicas de autorregulação, que enfatizam distinções de retroalimentação positiva e morfogénese "que puseram em relevo as operações que diferenciam e autonomizam os sistemas dos seus ambientes".

No entanto, estes desenvolvimentos, como sustenta Arnold-Cathlifaud (2014), apenas viriam a ter a sua máxima expressão com a noção de *autopoiese* e os trabalhos desenvolvidos, a partir de princípios dos anos 70 do século XX, por Humberto Maturana e Francisco Varela.

Cap. IV.2. As organizações como sistemas autopoiéticos de decisão

Cap. IV.2.1. A emergência do conceito biológico de autopoiese

Etimologicamente, o termo *autopoiese* ou *autopoiesis* provém do grego *auto* e *poíesis*, remetendo para a própria *fabricação*, *composição*, *criação*, o que traduz "a condição de um ser vivo ou de um sistema que se produz a si próprio".[151] De acordo com Berghaus (2011, p. 51), o termo é composto por dois componentes, *auto*, que significa "próprio" e *poiein* ou *producere*, que significa "alcançar", "produzir", "organizar",[152] termos que se ajustam melhor à perspetiva de Luhmann, para quem a ideia de criação é mais da ordem do divino, enquanto produção corresponde melhor a uma ordem sistémica autopoiética (Luhmann, 1997b, p. 52; Arnold, Urquiza, & Thumala, 2011, p. 96).[153]

A noção de *autopoiese* emergiu no contexto dos estudos realizados pelos biólogos chilenos Maturana e Varela, em finais da década de 1960. De acordo com este último, os antecedentes diretos da gestação do conceito radicam num texto de 1969, intitulado *Neurophysiology of cognition*, da autoria de Maturana, mas a maturação da ideia viria a desenvolver-se durante mais algum tempo, tendo ficado consumada no texto de ambos, escrito também em inglês, com o título *Autopoiesis: the organization of living system*, que

[151] **"autopoiese"**, in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2013, https://www.priberam.pt/dlpo/autopoiese [05-01-2018].
[152] Esta ideia foi também salientada por David Seidl, ao fazer a seguinte ilustração: autopoiese, do grego: autos = auto; poiein = produzir) que significa auto- (re) produção (Seidl, 2006, p. 21). [Tradução livre do autor. No original (<Greek: autos = self; poiein = to produce) means self-(re)production].
[153] É este também o entendimento de Arnold-Cathalifaud (2014, p. 28), para quem o termo "*autopoiesis* é uma palavra com origem no grego antigo e que significa autoprodução" [Tradução livre do autor. No original "*Autopoiesis* es una palabra de origen griego antíguo que significa 'autoprodución'".

teve uma primeira versão manuscrita em dezembro de 1971 (Varela, 1998, pp. 42-44),[154] vindo depois a ser publicada em 1974. Um ano antes, Humberto Maturana e Francisco Varela publicaram a obra *De máquinas y seres vivos. Autopoiesis: la organización de lo vivo*, na qual procuram explicar como se geram e mantêm os seres vivos e que tipo de sistema é um ser vivo (Maturana, 1998, pp. 10-11). Como sublinha Maturana (1998, p. 11), os biólogos não tinham respostas e, cientistas como Bertalanffy, "insistiam em considerar os seres vivos como totalidades com um critério sistémico, falando de uma visão organísmica, e pareciam considerar que o central para entender os seres vivos era tratá-los como sistemas abertos processadores de energia". Porém, como sustenta este biólogo chileno, "o ponto central para explicar e entender os seres vivos é tratar a sua condição de entidades discretas e autónomas que existem no seu viver como unidades independentes".[155]

Assim, no que respeita à questão da natureza do vivente, Maturana salienta que a dinâmica de circularidade produtiva molecular é constitutiva do ser vivo, e clarifica:

> (...) dei-me conta que o que definia e, de facto, constituía os seres vivos como entidades autónomas e autorreferenciais na sua mera operação, era que eram unidades discretas que existiam como tal na contínua realização e conservação da circularidade produtiva de todos os seus componentes, de modo que tudo o que ocorria na realização e conservação dessa dinâmica produtiva, que os definia e, ao mesmo tempo, constituía na sua autonomia.[156]
>
> (Maturana, 1998, p. 14)

Para Maturana (1998, p. 15), não é o fluxo de matéria ou energia, ou outra componente com propriedades especiais, que torna e define o ser vivo como tal; ao invés, um ser vivo produz-se e define-se na dinâmica de realização de uma rede de transformações e de produções moleculares, de tal modo que as moléculas produzidas e transformadas no operar dessa rede formam parte integrante da rede.

---

[154] A data de 1971 foi também sublinhada por Varela (Varela, 1992, p. 2) num texto resultante de uma Conferência para Psicólogos, realizada na Universidade de Dublin nos dias 25 e 26 de agosto de 1992. A importância dos dois textos citados por Varela foi também sublinhada por Arnold, Urquiza e Thumala (2011, p. 92).

[155] Tradução livre do autor. No original "insistían en considerar a los seres vivos como totalidades con un critério sistémico, hablando de una visión organísmica, y parecian considerar que lo central para comprender a los seres vivos, era tratarlos como sistemas abiertos procesadores de energia"; "lo central para explicar e comprender a los seres vivos era haceres cargo de su condición de entes discretos, autónomos, que existen en su vivir como unidades independientes".

[156] Tradução livre do autor. No original "(…) "me di cuenta de que lo que definía y de hecho constituía a los seres vivos como entes autónomos que resultavan auto referidos en su mero operar, era que eran unidades discretas que existían como tales en la continua realización y conservación de la circularidad productiva de todos sus componentes, de modo que todo lo que ocurría en la realización y en la conservación de esa dinâmica productiva, que los definía y a la vez constituía en su autonomia".

De acordo com Maturana,

> o ser vivo não é um conjunto de moléculas, mas uma dinâmica molecular, um processo que ocorre como uma unidade discreta e singular como resultado da operação, e na operação, das diferentes classes de moléculas que a compõem, num dos conjuntos de interações e relações de vizinhança que o especificam e realizam como uma rede fechada de mudanças e sínteses moleculares que produzem os mesmos tipos de moléculas que a constituem, configurando uma dinâmica que, ao mesmo tempo, especifica as suas fronteiras e extensão.[157]
>
> (Maturana, 1998, p. 15)

Em suma, o que acaba de ser explanado traduz o que Maturana e Varela designam como autopoiese, ou seja, uma

> rede de produções de componentes, que está fechada sobre si mesma porque os componentes que produzem a constituem ao gerar as mesmas dinâmicas de produções que as produziu, e ao determinar a sua extensão como uma entidade circunscrita através da qual há um fluxo contínuo de elementos que se tornam e deixam de ser componentes à medida que participam ou saem dessa mesma rede.
>
> (Maturana, 1998, p. 15)[158]

Também Varela sublinha esta ideia de autopoiese enquanto uma rede dinâmica e autoprodutiva, ao considerar que

> um sistema autopoiético – a organização mínima do vivo – é aquele que continuamente produz os componentes que especificam, ao mesmo tempo em que o realizam (o sistema) como uma unidade concreta no espaço e no tempo, tornando possível a rede de produção de componentes. Mais precisamente definido: Um sistema autopoiético é organizado (definido como unidade) como uma rede de processos de produção (síntese e destruição) de componentes de tal maneira que estes componentes: (i) continuamente regeneram e realizam a rede que os produz e (ii) constitui o sistema como uma unidade distinguível no domínio em que existem.[159]
>
> (Varela, 1992, p. 5)

Assim, o conceito de autopoiese de Maturana e Varela, aplicada aos seres vivos, enfatiza a produção de um fenómeno circular, em que as moléculas orgânicas formam redes

[157] Tradução livre do autor. No original "El ser vivo no es un conjunto de moléculas sino que una dinámica molecular, un processo que ocurre como unidad discreta y singular como resultado del operar, y en el operar, de las distintas clases de moléculas que lo componen, en uno entre juego de interaciones y relaciones de vincindad que lo especifican y realizan como una red cerrada de cámbios y sínteses moleculares que producen las mismas clases de moléculas que la constituyen, configurando una dinámica que al mismo tiempo especifica en cada instante sus bordes y extension".

[158] Tradução livre do autor. No original "rede de producciones de componentes, que resulta cerrada sobre sí misma porque los componentes que produce la constituyen al generar las mismas dinámicas de producciones que los produjo, y al determinar su extensión como un ente circunscrito a través del cual hay un contínuo fluxo de elementos que se hacen y dejan de ser componentes según participan o dejan en esa red".

[159] Tradução livre do autor. No original "An autopoietic system – the minimal living organization – is one that continuously produces the components that specify it, while at the same time realizing it (the system) as a concrete unity in space and time, which makes the network of production of components possible. More precisely defined: An autopoietic system is organized (defined as unity) as a network of processes of production (synthesis and destruction) of components such that these components:(i) continuously regenerate and realize the network that produces them, and (ii) constitute the system as distinguishable unity in the domain in which they exist".

de reações que produzem as mesmas moléculas a partir daquelas em que estão integradas – produzem-se a si mesmas –, especificando os seus próprios limites.

Neste sentido, à pergunta inicialmente colocada sobre o que significa para um sistema biológico estar vivo, Maturana e Varela respondem que um sistema vivo reproduz-se usando os seus próprios elementos para produzir mais elementos, como por exemplo, as suas próprias moléculas, como lípidos, proteínas, etc.

De acordo com Rodríguez e Torres (2003, pp. 113-115), podemos encontrar, pelo menos, cinco propriedades caraterizadoras do fenómeno autopoiético: *autonomia, emergência, fechamento operativo, autoestruturação e reprodução autopoiética*.[160] Através da sua *autonomia*, a célula, constituída por átomos e moléculas e uma forma de combinação autopoiética entre ambos os componentes, distancia-se do meio circundante e estabelece que apenas a partir da perspetiva da célula se pode determinar o que é relevante e, sobretudo, o que lhe é indiferente. A *emergência* assinala a irrupção de uma nova ordem constitutiva, fazendo com que as moléculas possam produzir indefinidamente outras moléculas sem necessidade de recurso a elementos energéticos do meio ambiente, uma vez que as células, na sua operação, dependem da forma como estão organizadas e da forma como essa organização é levada a cabo. Com o *fechamento operativo* – que não é o oposto a abertura operativa, mas sim uma condição de possibilidade[161] –, as células produzem operações exclusivas que reproduzem a vida que as mantém vivas. Este processo de autoestruturação leva a que o próprio sistema desenvolva a *autoconstrução de estruturas* através da qual produz os seus próprios elementos, mediante as suas próprias operações e, por conseguinte, também as mudanças estruturais, dando-se, assim, um processo caraterizado pela auto-estruturação e a *reprodução autopoiética*.

[160] Tradução livre do autor. No original *Autonomía, emergéncia, clausura operativa, autoestructuración e reproducción autopoiética.*

[161] Considerando que o fechamento operacional do sistema não implica um modelo de sistema fechado, apenas um fechamento ao nível das operações do sistema em que nenhuma operação pode entrar nem sair do sistema. Pois os sistemas autopoiéticos são, também eles, sistemas abertos, uma vez que têm contacto com o seu ambiente (abertura interacional). As células vivas, por exemplo, dependem de uma troca de energia e importam, sem o que não poderiam existir. Contudo, o contacto com o ambiente, é regulado pelo sistema autopoiético, que determina, quando, o quê e através de que canais, energia ou matéria é trocada com o ambiente. Esta mesma realidade também se aplica igualmente ao conceito de cognição, que é também ele, um processo de autorreferencial e autopoiético, o que expressa a ideia de que todas as cognições (ideias) são construções do respetivo sistema cognitivo e não uma qualquer determinação da realidade externa. Esta abordagem levou ao desenvolvimento do chamado construtivismo radical ou operativo (Seidl, 2004, p. 3).

Assim considerada, a autopoiese significa, "então sobretudo, determinação do estado seguinte do sistema a partir da estruturação anterior a que chegou a operação" (Rodrigues & Torres, 2003, p. 115).

Cap. IV.2.2. O conceito social e organizacional de autopoiese em Luhmann

O conceito de autopoiese foi, como vimos, originalmente aplicado no campo da Biologia, por Humberto Maturana e Francisco Varela, como forma de distinguir os sistemas vivos dos não-vivos, mas viria a ganhar outra dimensão ao ser transportado por Niklas Luhmann para a teoria social e organizacional, nos termos que passaremos a analisar de seguida.

Luhmann definiu o conceito de autopoiese em diversas obras, considerando:

> Autopoiesis significa: autorreprodução do sistema com base nos seus próprios elementos. Por outras palavras: um sistema autopoiético é um sistema que reproduz os elementos que o compõem através da rede de elementos que o compõem (Luhmann, 1995b, p. 189).[162] Neste sentido, autopoiese significa: produção do sistema através de si próprio (Luhmann, 1997a, p. 97),[163] como autopoiéticos, queremos designar sistemas que produzem e reproduzem os elementos que os compõem, através dos elementos que os compõem.[164]
>
> (Luhmann, 1995b, p. 56; 1997a, p. 97)

Numa das suas obras, Luhmann sistematizou uma definição genérica de autopoiese nos seguintes termos:

> O termo refere-se a sistemas (autopoiéticos) que reproduzem todas as unidades elementares que as compõem através de uma rede desses mesmos elementos, distinguindo-se assim de um ambiente –, seja na forma de vida, a forma de consciência ou (no caso de Sistemas sociais) a forma de comunicação. A autopoiese é o modo de reprodução destes sistemas. [165]
>
> (Luhmann, 2004, p. 266)

Neste sentido, o sistema organizacional produz-se a partir de si próprio, determinando o estado do sistema como ponto de partida para qualquer determinação adicional. Nos termos

[162] Tradução livre do autor. No original "Autopoiesis heißt: Selbstreproduktion des Systems auf der Basis seiner eigenen Elemente. Oder anders gesagt: Ein autopoietisches System ist ein System, das die Elemente, aus denen es besteht, durch das Netzwerk der Elemente, aus denen es besteht, selbst reproduziert".
[163] Tradução livre do autor. No original "Insofern heißt Autopoiesis: Produktion des Systems durch sich selbst"
[164] Tradução livre do autor. No original "Als autopoietisch wollen wir Systeme bezeichnen, die die Elemente, aus denen sie bestehen, durch die Elemente, aus denen sie bestehen, selbst produzieren und reproduzieren".
[165] Tradução livre do autor. No original "Der Begriff bezieht sich auf (autopoietische) Systeme, die alle elementaren Einheiten, aus denen sie bestehen, durch ein Netzwerk eben dieser Elemente reproduzieren und sich dadurch von einer Umwelt abgrenzen — sei es in der Form von Leben, in der Form von Bewußtsein oder (im Falle sozialer Systeme) in der Form von Kommunikation. Autopoiesis ist die Reproduktionsweise dieser Systeme".

de Luhmann, o sistema desenvolve processos de reprodução, a partir dos seus próprios elementos, determinando

> o estado do sistema como ponto de partida de toda a determinação posterior de estados do sistema. E dado que esta produção/reprodução exige distinguir entre condições internas e externas, com ela o sistema também efetua a permanente reprodução dos seus limites, quer dizer, a reprodução da sua unidade. Neste sentido, *autopoiese* significa produção do sistema por si mesmo.[166]
>
> (Luhmann, 1997a, p. 70)

Neste processo de produção e reprodução por intermédio da distinção entre condições externas e internas, o sistema encontra-se sempre numa posição dinâmica de reproduzir os seus próprios limites (Luhmann, 1997a, p. 97), levando a que possamos considerar, como sustenta Luhmann (2005b, pp. 105-106), que "um sistema autopoiético pode representar-se como algo 'autónomo', tendo por base uma 'organização fechada' de reprodução auto-referencial",[167] diferenciando-se, assim, das teorias de auto-organização,[168] pois, enquanto as teorias autorreferentes criam a sua própria estrutura e os elementos que a compõem, as teorias de auto-organização apenas criam a sua própria estrutura (Izuzquiza, 2008, p. 111).[169]

Luhmann aplica o conceito de autopoiese a três dos quatro tipos de sistemas concebidos e que já caraterizámos no capítulo II, os sistemas vivos, os sistemas psíquicos e os sistemas sociais. Contrariamente às *máquinas triviais* que transformam sempre do mesmo modo os *inputs* em *outputs*, tornando esses sistemas mecânicos previsíveis, lineares e sustentados numa mecânica de tipo causal (Willke, 1999, p. 32), os sistemas autopoiéticos

[166] Tradução livre do autor. No original "del estado del sistema como punto de partida de toda la determinación posterior de estados del sistema. Y dado que esta produción/reproducción exige distinguir entre condiciones internas y externas, con ello el sistema también efectua la permanente reproducción de sus limites, es dicir, la reproducción de su unidad. En este sentido, *autopoiesis* significa: produción del sistema por sí mismo".

[167] Tradução livre do autor. No original "un sistema autopoiético puede representarse entonces como algo 'autónomo', sobre la base de una 'organización cerrada' de reproducción auto-referencial".

[168] O termo auto-organização aparece pela primeira vez em Emmanuel Kant (*selbst organiziert*), na obra *Crítica do Juízo* ou *Crítica do Julgamento* [*Kritik der Urteilskraft*], escrita em 1790, referindo-se aos fins da natureza dotados de finalidade intrínseca [*Naturzwecke*] *e situando as bases* da "compreensão dos seres vivos como teleológicos e auto-organizados. A partir do século XIX, o substantivo auto-organizado começa a usar-se de diferentes modos. Com a cibernética (meados do século XX), trata-se de compreender como "os sistemas artificiais mediante engenharia humana podem auto-organizar-se para adquirir propriedades semelhantes às dos seres vivos. A partir de 1960, na física e termodinâmica, refere-se à formação de padrões de caráter espontâneo em certos materiais. Na biologia este conceito foi aplicado ao estudo dos processos embrionários que estão na base da estabilidade do desenvolvimento das formas biológicas. Viria depois a ser usado de forma polissémica nas ciências experimentais e na filosofia, como teleologia ou finalidade intrínseca e como dirigida ao estudo da emergência de padrões, ainda que de forma mais débil. Com os trabalhos de von Bertallanffy, da década de 1930, até aos de Prigogine (1960-70), é entendido como referindo-se a um ser vivo organizado numa 'ordem hierárquica de sistemas abertos que se mantêm a si mesmos' (Etxeberria & Bich, 2017, pp. 3-5).

[169] Como também dos sistemas abertos baseados na introdução de elementos do ambiente (*inputs*) que o sistema transforma em *outputs.*

são autorreferenciais, fazem depender o *output* do estado interno do momento e os *inputs* recebidos podem suscitar resultados diversos e completamente diferentes, distinguindo-se como autorreferentes face a processos de heterorreferência, definidos pelo exterior do sistema, o ambiente (Corsi, Esposito, & Baraldi, 1996, p. 35). Os sistemas autopoiéticos definem-se, assim, como sistemas que operam de forma autorreferencial (*selbestrreferentiell*)[170] e constituem-se como unidades que se distinguem dos seus ambientes devido à rede dos seus processos internos (F. B. Simon, 2015, p. 24). Deste modo, os sistemas autopoiéticos "constituem-se a si mesmos mediante autorreferência, e não tanto mediante um observador externo que sinaliza a diferença entre sistema e ambiente", sendo, "ao mesmo tempo aberto e fechado: a sua clausura é a condição da sua abertura", contendo em si mesmo, "como momento essencial do seu trabalho, a diferença que o separa do ambiente" (Izuzquiza, 2008, p. 148).

Ou seja, o sistema autopoiético distingue-se a si próprio dos outros sistemas através de comunicações e, por intermédio de comunicações, é criado e atualizado. Tal processo de autodistinção ocorre de modo "operativamente fechado e cognitivamente aberto", pois o fechamento operativo só é possível através da abertura cognitiva (Luhmann, 2011, p. 54).

Como sublinham Seidl e Becker (2006), Luhmann desenvolveu ainda mais o conceito de autopoiese, ao torná-lo transdisciplinar, abrindo-o a re-especificações em diferentes áreas do saber e ao aplicá-lo, para além do sistema vida, também aos sistemas sociais e ao sistema psíquico. Para além disso, como acrescentam os referidos autores, Luhmann radicaliza a sua conceção ao promover duas importantes modificações: a temporalização (*temporalization*) e a desontologização (*deontologizing*). Através da primeira, Luhmann radicaliza a conceção, ultrapassando o âmbito de uma relativa estabilidade dos sistemas vida caraterizados por Maturana e Varela, e ao conceituar os seus elementos como eventos momentâneos e que

[170] Os sistemas constituídos de forma autorreferencial são capazes de distinguir o que é próprio das suas operações e o que é atribuído ao ambiente e, por outro lado, têm a possibilidade de reproduzir as suas operações de modo autopoiético. Assim, qualquer operação de distinção é produzida dentro do próprio sistema. Como sublinham (Corsi, Esposito, & Baraldi, 1996, pp. 35-37), as possibilidades de autorreferência são, pelo menos de três tipos: o primeiro, autorreferência basal [*basale Selbstreferenz*], que indica que é uma unidade elementar, sem possibilidade de decomposição ulterior, pois tal significaria a destruição do sistema, é a forma de sentido que integra dois lados, o da realidade e o da possibilidade; o segundo refere-se à autorreferência como um processo de reflexividade [*Reflexivität*], que pode ser observado com base na distinção antes/depois, reforçando a capacidade de aprendizagem e a seletividade; no terceiro tipo, o sistema refere-se a si mesmo mediante as suas próprias operações, distinguindo-se do seu ambiente por intermédio da reflexão [*Reflexion*]. Neste sentido, os sistemas autorreferenciais são autónomos relativamente ao ambiente, pois utilizam o fechamento autopoiético para a sua própria autopoiese e as suas próprias operações.

imediatamente passam, forçando o sistema produzir constantemente novos elementos. Por intermédio da segunda, Luhmann enfatiza a ideia de que os elementos são definidos como tal apenas através da sua integração no sistema, não sendo produzidos previamente fora do mesmo. Como consequência da desontologização do conceito de elemento, o conceito de produção (como na autorreprodução) obtém um significado funcional, referindo-se à produção e utilização de um elemento na rede de outros elementos. Deste modo, acentua-se a ideia de que o elemento e o uso do elemento, ao invés de serem duas questões diferentes, afirmam-se como dois lados da mesma moeda.

Assim sendo, apenas quando se usam os elementos se relacionam com outros elementos, o que equivale a dizer que um elemento é produzido como resultado de ser usado (Seidl, 2006, p. 17). Nos termos de Luhmann,

> Os sistemas autopoiéticos são sistemas que produzem, não só as suas estruturas, mas também os elementos em que consistem, numa rede de auto-produção desses elementos. Os elementos (e vistos temporariamente são eles operações), dos quais os sistemas autopoiéticos são formados não possuem uma existência independente. Eles não se juntam meramente. Eles não estão meramente conectados. Eles são apenas gerados no sistema, pelo facto de que eles (sob que energia e base material seja) são tomados como diferenças. Os elementos são informações, diferenças que fazem diferença no sistema. E, nesse sentido, são unidades de aplicação para a produção de outras unidades de aplicação para as quais não existe correspondentes no ambiente do sistema.[171]
>
> (Luhmann, 1997a, pp. 65-66)

Fica assim ressaltada a ideia de que as unidades particulares com as quais os elementos funcionam no sistema só podem ser produzidas pelo próprio sistema. Os sistemas autorreferenciais são, assim, simultaneamente estáticos e dinâmicos, pois, mantêm certas estruturas estáveis, mas permitem a realização de eleições concretas que os tornam mais dinâmicos, abrindo-os a um maior número de possibilidades que são também requisito para a sua própria estabilidade (Izuzquiza, 2008). Esta estabilidade diâmica desenvolve-se, por isso, num contexto de um sistema autónomo e não independente do respetivo ambiente, uma vez que, este, pode limitar ou ampliar o âmbito das possibilidades operacionais do sistema.

[171] Tradução livre do autor. No original "Autopoietische Systeme sind Systeme, die nicht nur ihre strukuren, sondern auch die Elementen, aus dem sie bestehen, in Netzwerk eben dieser Elemente selbst erzeugen. Die Elemente (und zeitlich gesehen sind das Operationen), aus denen autopoietische Systeme bestehen, haben keine unabhängiger Existenz. Sie kommen nicht bloβ suzammen. Sie werden nicht bloβ verbunden. Sie werden vielmeher im System erst erzeugt, und zwar dadurch, daβ sie (auf velche Energie – und Materialbais immer) als Unterschiede in Anspruch genommen werden. Elemente sind Informationen, sind Unterschiede, die im System einen Unterschied machen. Und insofern sind es Einheiten der Vervendungen zur prodution weiterer Einheiten der Verwendungen, für die es in der Umwelt des Systems keinerlei Entsprechung gibt".

Nesta medida, como enfatizam Corsi, Esposito e Baraldi (1996, p. 37)[172], a "autonomia é apenas autonomia plena, e não relativa, não se podendo pensar num sistema autónomo apenas em parte, ou como um pouco fechado".[173] As influências externas são exercidas em termos de *irritações* ou exigências de outros sistemas e nunca sobre a autonomia e fechamento autorreferencial do sistema. Estes processos de fechamento operativo de natureza autorreferencial ocorrem nos sistemas vivos, nos sistemas psíquicos e nos sistemas sociais, podendo as informações provenientes do ambiente ser encaradas como perturbações ou como oportunidades.

De acordo com F. B. Simon (2015), o sistema vida e os processos bioquímicos têm duas formas de reagir às irritações do exterior, ou desenvolvem a autopoiese ou não desenvolvem a autopoiese e a vida acaba. Também no caso dos sistemas psíquicos se dá uma distinção entre o exterior e o interior do sistema. Pensamentos e sentimentos produzem pensamentos e sentimentos utilizando a sua própria lógica de estabilização e de mudança de estruturas e processos e estabelecendo uma delimitação clara entre o *fora* e o *dentro*, pois a consciência estabelece-se através da auto-observação e da experiência direta. O mesmo processo ocorre nos sistemas sociais e o respetivo desdobramento entre *sociedade*, *interações* e *organizações.*

Importa, pois, dado o âmbito do nosso trabalho, analisar o modo como o sistema autopoiético e a sua natureza autorreferencial se desenvolve no contexto das organizações.

Cap. IV.3. Para a construção de um quadro teórico de análise da escola como um sistema autopoiético

Cap.IV.3.1. A escola enquanto sistema organizacional autopoiético

Nesta fase da investigação, importa produzir e consolidar os elementos teóricos que possam enquadrar a possibilidade da escola, na sua composição agregada e configurada como um mega-agrupamento, ser observada como um tipo específico de sistema social capaz

[172] Tradução livre do autor. No original "el entorno puede limitar o ampliar el ámbito de posibilidades operativas del sistema, pero esto no anula el hecho de que las operaciones sean producidas e conectadas mutuamente sólo por y en sistema".
[173] Tradução livre do autor. No original "la autonomia es sólo autonomia plena, y no relativa, en cuanto que no se puede pensar un sistema autónomo sólo en parte, o como *un poco* cerrado".

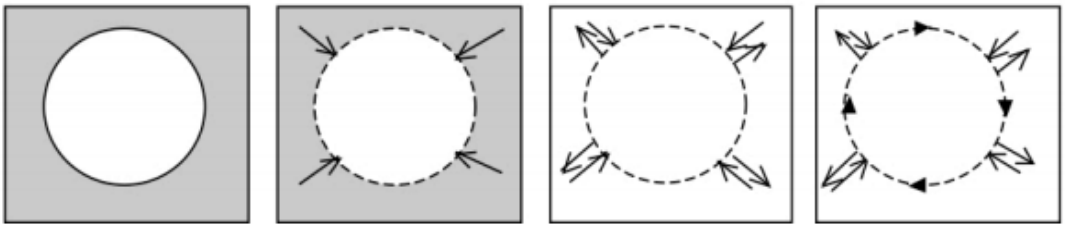
de desenvolver operações autopoiéticas formadas por decisões autoproduzidas num quadro de diferenciação e delimitação entre o sistema e o respetivo ambiente.

Partimos, pois, da consideração que, tal como outras organizações, a escola e a sua configuração enquanto mega-agrupamento, que constitui o nosso objeto empírico de estudo, pode ser considerada como um "sistema que se gera a si mesmo como uma organização" (Luhmann, 2011, p. 45). Neste sentido, ela constitui-se como um sistema autopoiético e opera através da comunicação de decisões. Ou seja, nos termos de Luhmann, as organizações autopoiéticas são operativamente fechadas, tornando-se sistemas autónomos que produzem ou alteram os seus próprios elementos na relação com o ambiente (Luhmann, 1997a, p. 830; Luhmann, 2011, pp. 51-52).

De acordo com Opazo e Rodriguez (2017, p. 26), podemos conceber quatro modelos sistémicos das organizações, o modelo de sistema fechado, em que o ambiente não é visto; dois tipos de sistemas abertos: um que procura sobreviver ao seu ambiente e outro que promove a organização do respetivo ambiente e os sistemas autopoiéticos que são abertos e operacionalmente fechados, como podemos ilustrar através da figura que a seguir se apresenta.

Figura: 4.1 – Modelos sistémicos das organizações

Sistema fechado	**Organizações como sistemas abertos**		**Sistemas autopoiéticos**
O ambiente não é visto	Sobrevivência face ao ambiente	Organização do ambiente	Abertura e clausura



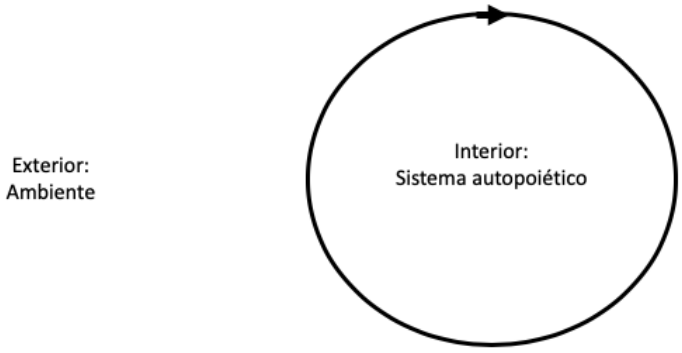
Fonte: Opazo e Rodríguez (2017, p. 26)

Cada uma das ilutrações representa a diferença entre a organização ou grupos de organizações e o respetivo ambiente. No primeiro caso – da esquerda para a direita –, representa os sistemas fechados, em que os limites são fixos, ficando o ambiente (cinzento) despercebido. No segundo caso, representa organizações passivas cuja operação se limita à

luta pela sobrevivência relativamente ao seu ambiente (cinzento).[174] No terceiro caso, os autores admitem um outro tipo de organização aberta, marcada pela preocupação com a 'organização do seu ambiente', um enfoque considerado crucial para a operação das organizações, em que a influência existe de dentro para fora e de fora para dentro. No caso da organização como sistema autopoiético, é ela própria que desenvolve processos de autoprodução dos seus limites, diferenciando-se da anterior por dois aspetos cruciais: (i) a clausura operativa da organização, através da qual ela delimita a sua identidade e autonomia; (ii) o acoplamento estrutural, em que são promovidas irritações contínuas entre o sistema organizacional e o ambiente. Um outro elemento importante é a consideração de que os limites não fazem parte da organização ou do ambiente. Não sendo definidos pelo espaço demarcado ou pelo tempo, emergem como afirmação do sistema, enquanto diferença relativamente ao respetivo ambiente.

Situando-nos no tipo de organização como sistema autopoiético, assumimos que, também a escola, se pode construir como um sistema organizacional simultaneamente aberto e fechado, em que a sua clausura é condição de abertura cognitiva com o respetivo ambiente e, por isso, também é caraterizada pela autorreferência. O fechamento operacional torna-se, por conseguinte, num pré-requisito para a abertura. Esta dinâmica relacional entre o sistema autopoiético e o respetivo ambiente pode ser representado na *figura* seguinte.

Figura: 4.2 – Organização como sistema autopoiético



Fonte: F. B. Simon (2015, p. 25)

Neste contexto, de acordo com F. B. Simon (2015, pp. 24-25), precisamos de levar em consideração alguns aspetos fundamentais, como sejam, determinação estrutural

[174] Podemos aqui considerar a organização como uma *máquina trivial*, marcada pela linearidade e pela previsibilidade.

[*Strukturdeterminiertheit*] e fechamento operacional [*Operationale schließung*]. Com estes conceitos quer-se dizer que (1) "o comportamento desses sistemas é sempre determinado causalmente pelas suas estruturas (internas) atuais (isto é, não de fora) e que eles, (2) nas suas operações, reagem apenas diretamente às suas próprias mudanças internas ou de estado (e não a quaisquer eventos externos)".[175] Graficamente, o círculo traduz a distinção entre o fora e o dentro do sistema e a seta a geração e manutenção dos limites e os processos internos necessários, ou seja, a estrutura da rede do processo.

Este processo autorreferencial exclui, assim, toda a continuidade entre sistema e ambiente, não podendo qualquer produção de efeitos ser perspetivada antecipadamente por um observador, como por exemplo o Ministério da Educação. Como sublinha F. B. Simon (2015, p. 26), o ambiente apenas pode introduzir no sistema irritação [*irritation*]. O sistema, por sua vez, dependendo do lado da observação em que se situa, pode classificar a irritação como um efeito negativo ou como um efeito positivo. No primeiro caso, tratará a situação como uma perturbação, um transtorno, um distúrbio [*Störung*], no segundo, como estimulação e incentivo [*Anregung*], ficando, assim, em condições de aprender com as experiências e encetar processos de mudança. Mas podemos, igualmente, admitir, como sublinha Berghaus (2011, p. 59), que estas e outras formas de comunicação sejam observadas, simultaneamente, de forma diferente no sistema.

Com efeito, como sublinha F. B. Simon,

> como as organizações não podem operar independentemente de seus diferentes ambientes e as suas exigências, elas estão constantemente expostas a qualquer irritação (distúrbios, incentivos) aos quais devem responder internamente. Se elas sobrevivem a longo prazo, depende de como esses processos mútuos de adaptação e negociação decorrem entre a organização e seus ambientes (= aprendem[176]).[177]
>
> (F. B. Simon, 2015, p. 34)

[175] Tradução livre do autor. No original "Das Verhalten diese systeme immer von ihrer aktuellen eigenen (internen) Strukturen kausal bestimmt wird (d.h. nicht von ausen) und dass sie (2) in ihren internen Operationen direkt immer nur auf ihre eigenen, internen oprerationen oder Zustandsänderungen reagirem (und nicht auf irgendwelche äußeren Ereignisse)".

[176] De acordo com F. B. Simon (2015, p. 64), "uma organização que aprende é, portanto, uma organização que é capaz de transformar (isto é, ela mesma) as suas estruturas e processos ["eine lernende Organization ist daher eine Organization, die in der Lage ist, ihre Struturen und Prozesse (d. h. sich) zu transformieren"].

[177] Tradução livre do autor. No original "da die Organizationen nicht unabhängich von ihren verschiedenen Umwelten und deren Anforderungen operieren können, sind sie ständig irgendwelchen Irritationen (Störungen, Anregungen) ausgesetzt, auf die sie intern reagieren müssen. Ob sie langfristig überleben, hänget davon ab, wie diese wechselseitigen Anpassungs – und Aushandlungsprozesse zwischen der Organization und ihren Umwelten (=Lernen) verlaufen".

No quadro destas ideias, considerando que "uma organização é um sistema que se gera a si própria como organização", podemos sistematizar, com Luhmann (2011, pp. 45-54), as principais concretizações que especificam uma organização como um sistema organizacional autopoiético,[178] utilizando para o efeito o quadro que a seguir apresentamos.

Quadro: 4.1 – Principais concretizações que especificam uma organização como sistema autopoiético

(1) Forma de tempo (*Zeitform)*	A unidade básica de um sistema autopoiético tem a forma de tempo de um evento, pelo que a distinção é estabelecida entre o antes [*vorher*] e o depois [*nacher*]. A decisão será melhor e tipicamente tomada de modo retrospetivo, em face de um evento já existente.
(2) Auto-produção e auto-observação (selbst erzeugen; *selbst beobachten*)	Um sistema que se gera a si próprio tem de ser capaz de se auto-observar; significa que é capaz de se auto-distinguir do seu ambiente.
(3) 'auto-organização', na medida em que seja compatível com a autopoiese ('*selbstorganization'*)	Usa a sua própria identidade apenas para poder instalar novas disposições e poder abandoná-las novamente.
(4) Observação de segunda ordem e observação de terceira ordem (*Beobachtung zweiter Ordnung; Beobachtung dritterOrdnung*)	A variabilidade do "ponto fixo" auto (selbst) é garantida pela observação da observação por intermédio da organização que diagnostica constantemente – ou mesmo em cada caso. A teoria organizacional tem, por isso, de passar a atuar ao nível da observação de terceira ordem.
(5) Absorção da incerteza (*unsicherheitsabsorption*)	A autopoiese apenas se torna possível quando o sistema se encontra num estado permanente de incerteza sobre si próprio na relação com o ambiente; através da sua auto-organização, o sistema produz incerteza, podendo controlá-la. Pois o sistema não pode transformar a incerteza (*unsicherheit*) em certeza (*sicherheit).* A absorção de incerteza "só pode ser uma transformação de cada forma atual [presente] de incerteza para que o sistema se possa adaptar a estados de irritação mutáveis".[179]
(6) Diferenciação *(Ausdifferenzierung/ Differenzierung)*	O sistema diferencia-se do seu próprio ambiente ao traçar limites. Considerando que as organizações esclarecem o sentido das suas ações em grande parte retrospetivamente,[180] a melhor possibilidade de lidar com a incerteza é reter o que já aconteceu, esclarecendo, assim, retrospetivamente, grande parte do que fazer. [181]
(7) Autorreferência, auto-observação e auto-descrição são realizações do sistema (*selbstreferenz, selbstbeobachtung, selbstbeschereibung*)	Estes conceitos requerem operações que realizam no sistema no contexto de uma rede recursiva: "cada operação, para se tornar possível, pressupõe previamente [o] recurso [numas] e [a] antecipação noutras operações do mesmo sistema".[182] Apenas desta maneira podem ser identificadas relações que permitem a produção e reprodução de limites relativamente ao ambiente.

[178] Organização própria, a partir da tradução livre do autor da sistematização feita por Luhmann.
[179] Tradução livre do autor. No original "kann nur eine Transformation der jeweils aktuellen Form von Unsicherheit sein in Anpassung an wechselnde Zustände der Irritation" (Luhmann, 2011, p. 47).
[180] Tradução livre do autor. No original "Organizationen klären den Sinn ihres Tuns daher weitgehend retrospektiv" (Luhmann, 2011, p. 48).
[181] Mas esta diferenciação no plano operativo tem de ser igualada no plano estrutural. Esta diferenciação do sistema na relação com o ambiente interno é um produto da autopoiese e permite que a organização reduza e matenha a complexidade (Corsi, Esposito, & Baraldi, 1996).
[182] Tradução livre do autor. No original "Jeder Operation setzt, um sich selbst zu ermöglichen, rückgriffe und Vorgrieffe auf anderer Operationen desselben Systems voraus" (Luhmann, 2011, p. 48).

(8) Observações explicativas face a um complexo, muitas vezes, de discussão distorcida (*Erläuternde Bemerkungen*)	(a) Como decorre do termo 'poíesis', trata-se de produzir um trabalho, de gerar um sistema como seu próprio produto, isto é, reproduzir-se a partir dos seus próprios produtos. (b) Ressalta-se assim a produção a partir dos próprios produtos, ou seja, trata-se de um sistema que produz outras operações a partir do estado em que ele próprio se colocou (Heiz von Foerster). (c) O termo autopoiesis é definido formalmente, deixando de forma muito aberta os materiais que estão em curso nas operações, podendo ser operações bio-químicas ou neurofisiológicas, mas também disposições conscientes sobre atenção ou comunicações. Trata-se da aplicação de uma teoria geral e não de processos argumentativos com base em metáforas ou analogias. (d) O mero conceito de autopoiese serve a distinção [*Unterscheiden*] e a indicação [*Bezeichnen*] de assuntos relevantes (*entspregende sachverhalts*), não tendo valor empírico. Tudo o mais prende-se com as operações que se materializam a partir da evolução e da aprendizagem do sistema. (e) A autopoiese é relizada no plano das operações, sendo, por isso, compatível com todas as estruturas que possibilitam a conexão de operações com operações. Estruturas são geradas através de operações para serem usadas em operações e reproduzidas e variadas ou mesmo esquecidas. Não há, portanto, um conservadorismo de estruturas, antes pelo contrário, o fechamento relativamente ao ambiente abre ao sistema perspetivas variações estruturais que em condições imediatas e diretas não poderia dispor. É especialmente a diferença entre o dentro e o fora que permite acelerar a mudança. (f) A rede recursiva das operações não segue regras lógicas nem racionais, fornece apenas conexões e conectividades futuras.
(9) Sistemas operativamente fechados e, exatamente nesse sentido, autónomos *(Operative geschlossene und in genau diesem Sinne autonome systeme)*	Os sistemas autopoiéticos são operativamente fechados e, por isso, são autónomos. Não há qualquer tipo de 'gradualização'[*gradualisierung*], pois um sistema não pode ser mais ou menos autopoiético, mas sim mais ou menos complexo. Fechamento operativo quer dizer que o sistema apenas pode operar no contexto das suas próprias operações, instruído para a criação de estruturas. Falamos assim em auto-organização (selbstorganisation) e, no que diz respeito a operações, em determinação estrutural (Strukturdeterminiertheit).
(10) Consequências de longo alcance para a relação sistema e ambiente (*Weit reichende Konsequenzen*)	O fechamento operacional não significa a inexistência de contactos entre o sistema organizacional e o interior da sociedade do ambiente. A sociedade fornece a possibilidade de comunicação no interior da sociedade através dos limites do subsistema. De outro modo, a organização não pode tomar parte na comunicação, sem se auto-observar como participante. Como recetor (*Empfänger*) de comunicação, a organização regula as suas próprias estruturas e por intermédio dessas informações a organização sofre irritações que a estimulam para o processamento da sua própria informação [irritação como incentivo e não como perturbação ou distúrbio]. Como emissor (*Absender*) de comunicação, a organização toma decisões (*Entscheidungen*) sobre o que quer transmitir e o que não quer e, nessa medida, permanece como uma construção da organização, embora a sua realidade, naturalmente, não seja negada. O que o sistema organizacional observa como ambiente é sempre a sua própria construção, ou seja, o preenchimento da referência externa (*Fremdreferenz*) do sistema. O ambiente valida, de certo modo, as decisões do sistema, na medida em que fornece o contexto que permite determinar, retrospetivamente, como foi decidido [possibilita a externalização de

	causas desconfortáveis, uma forma de pontuação – *punktuirung* – das suas próprias operações]
(11) Diferente estruturação da autopoiese no caso dos sistemas sociais e psíquicos (relativamente aos sistemas biológicos)	No caso dos sistemas sociais [ou dos sistemas psíquicos], a autopoiese não se trata da reprodução de unidades instáveis que precisam de ser constantemente substituídas [como nos sistemas vida], mas de eventos (*Ereignisse*) que passam com a sua emergência imediatamente e não são substituídos pelos mesmos eventos, mas por outros. Somente o sistema em si pode – de momento para momento – parar a sua própria decadência e, ao mesmo tempo, fazer exigências muito específicas sobre estruturas; eles não têm permissão para trabalhar por repetição, mas antes de tudo para regular a transição de um momento para o outro. Tal exige uma orientação sobre um sentido (*Sinn*) referencial rico (*verweisungreichen*), mas ao mesmo tempo determinável (*bestimmbaren*).
(12) O sistema está em condições de gerar incertezas internas (*interne Unwarscheinlichkeiten*)	A autopoiese está instruída no facto do sistema gerar incertezas internas, desviando-se do que é comum. Contingências estruturalmente limitadas agem como infomações no sistema, mas não como informação do ambiente (o qual o sistema não pode contactar diretamente), mas na melhor das hipóteses através do ambiente (mas só nos sistemas que podem distinguir, mediados pelo sentido, entre si próprios e o ambiente). Um sistema autopoiético apenas pode informar-se a si próprio, tendo a informação a função de limitar seletivamente as possibilidades de continuação das operações próprias, e como função adicional a de decidir relativamente depressa as possibilidades de conexão.
(13) Fechamento (*Geschlossenheit*) no sentido operativo é uma condição para a abertura (*Offenheit*) do sistema	A antiga teoria dos sistemas [teoria sistémica de von Bertalanffy] falava, sobretudo, de sistemas abertos, tendo em vista a lei da entropia da termodinâmica, para esclarecer como a ordem contrastante é construída e mantida. Devido à orientação empírica através do modelo *input/output*, ficava por esclarecer o que deve estar presente numa ordem sistémica para que um sistema possa permitir a abertura e, se necessário, aumentar a complexidade dos aspetos em que pode ser aberto; Apenas as novas teorias dos sistemas auto-referenciais formulam claramente que o fechamento operativo é condição de abertura do sistema.
(14) As estruturas são, portanto, consideradas funcionais, contingentes e de outras formas possíveis	As estruturas da teoria dos sistemas autopoiéticos diferenciam estritamente entre a continuação da autopoiese e a preservação de certas estruturas que servem para assegurar *redundância*[183] e conectividade suficientes, tornando a autopoiese possível – de uma forma ou de outra (continuação/preservação). A teoria dos sistemas autopoiéticos aponta especialmente ao observador que as estruturas têm sentido (*Sinn*), que as suas referências se enquadram em horizontes abertos a outras possibilidades A autopoiese tanto reduz a incerteza (*Unsicherheit*) como a renova, considerando que as incertezas devem ser reduzidas e as

[183] Este é um conceito clássico da teoria dos sistemas que se contrapõe a variedade, os quais indicam dois modos diversos de medir a complexidade do sistema. A redundância traduz a ideia de que conhecendo um elemento adquire-se automaticamente um certo conhecimento dos outros elementos do sistema, reduzindo assim o valor surpresa da informação. Por exemplo, uma mensagem que comunique uma notícia já conhecida é redundante. Ao contrário, com a variedade, entende-se a multiplicidade e heterogeneidade dos elementos do sistema e, assim, improvabilidade de prever cada um deles a partir do conhecimento dos outros, uma vez que aumenta a abertura relativamente ao ambiente (Corsi, Esposito, & Baraldi, 1996, pp. 136-137) e, assim, também a incerteza no interior do sistema.

	ambiguidades (*Meherdeutigkeiten)* no processo de decisão devem ser esclarecidas; que ao mesmo tempo a incerteza e as ambiguidades no processamento de sentido são sempre, igualmente, regeneradas.

Fonte: elaboração própria, a partir da sistematização de Luhmann (2011, pp. 45-54)

Neste quadro, considerando que, para Luhmann (2011), a organização é um sistema cujos elementos que a compõem são decisões e que são estas que promovem os processos de autopoiese no sistema, importa também contextualizar este conceito no quadro da abordagem sistémica luhmanniana, o que faremos no próximo ponto.

Cap. IV.3.2. A decisão como uma produção autopoiética do sistema organizacional

Como deixámos já expresso, partimos da possibilidade da escola, na sua composição agregada e configurada como um mega-agrupamento, poder ser observada como um tipo específico de sistema social, capaz de desenvolver operações autopoiéticas formadas por decisões autoproduzidas num quadro de diferenciação e delimitação entre o sistema e o respetivo ambiente. Partimos, pois, da consideração que, tal como outras organizações, a escola e a sua configuração enquanto mega-agrupamento pode ser considerada como um "sistema que se produz a si mesmo como uma organização"[184] (Luhmann, 2011, p. 45).

Neste sentido, a escola também poderá constituir-se como um sistema autopoiético e capaz de operar através da comunicação de decisões. Ou seja, nos termos de Luhmann (1997a, p. 830; 2011, pp. 51-52), as organizações autopoiéticas são operativamente fechadas, tornando-se sistemas autónomos que produzem ou alteram os seus próprios elementos na relação com o ambiente. Importa, pois, começar por esclarecer o contexto em que ocorrem as decisões, servindo-nos, para isso, de dois planos teóricos enfatizados por Luhmann e que devem ser perspetivados de forma interrelacionada, o plano da observação e o plano da distinção.

[184] Tradução livre do autor. No original "Eine organisation ist ein System, dass sich selbst als Organisation erzeugt".

Cap. IV. 3.2.1. A decisão e a comunicação de decisão no contexto da observação e da distinção entre sistema e ambiente

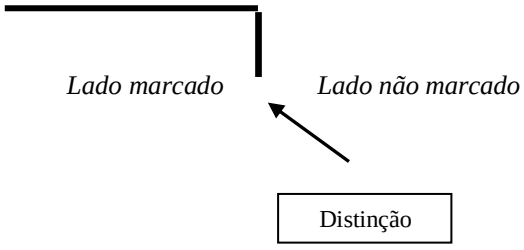
Para Luhmann (2005b, p. 78), "um sistema organizacional é um sistema que se compõe de decisões".[185] Assim, para que possamos ultrapassar e ampliar a ideia clássica que faz equiparar a decisão a escolha (*choice*),[186] o que Luhmann (2011) considera empobrecedor, limitado e tautológico, precisamos de substituir o conceito de ação pelo de observação. O conceito de observação teve origem na cibernética[187] e, segundo Luhmann (1992; 2011), ocorre sempre que se dá uma distinção que diferencia o sistema do respetivo ambiente. Esta é, por isso, uma primeira distinção que pode ser ilustrada traçando uma linha numa folha em branco, nos termos da figura seguinte.

Figura: 4.3 – Marcação de uma distinção

Fonte: elaboração própria

Pelo traçado da linha, a folha de papel é dividida em dois lados, o lado marcado, a linha e o lado não marcado, o espaço em branco. Porém, para Luhmann, tendo por base Spencer-Brown (1972),[188] não basta distinguir [*Unterscheiden*], torna-se necessário fazer a marcação da distinção. Para isso, é indispensável indicar ou designar [*bezeichnen*] o lado marcado (*marked*) do sistema, deixando de fora o lado não marcado, o ambiente (*unmarked space*). A figura seguinte ilustra a conceção de Spencer-Brown em que Luhmann se baseou para desenvolver a sua perspetiva.

Figura: 4.4 – Notação de cruzamento de Spencer-Brown



Fonte: adaptado de Seidl e Becker (2006, p. 13)

[185] Tradução livre do autor. No original "Un sistema que se compone de decisones".
[186] *Choice* no Inglês e *Wahl* em alemão.
[187] Tendo sido desenvolvido por Luhmann (1992), com base em Heinz von Foerster.
[188] A linha que demarca o tipo de distinção é chamada por Spencer-Brown de 'forma', daí o título da sua obra, Laws of Form.

Como sublinham Seidl e Becker (2006, p. 13), o observador traça uma distinção no mundo e indica o lado que pretende observar, ou seja, o observador concentra-se num dos lados enquanto negligencia o outro, dado que não é possível focalizar ambos os lados simultaneamente, e cria um lado marcado, o observado, sendo o lado não marcado aquele que não é observado. É este ato de distinção e de indicação que cria a observação específica, permanecendo a observação cega relativamente a tudo o resto, salvo relativamente a esse lado marcado. Assim sendo, "a observação não pode observar o seu exterior nem a própria distinção, não podendo ver o que ela própria exclui, como também não pode ver que haveria outras distinções igualmente válidas que poderiam ter sido escolhidas. F. B. Simon (2015, p. 54) sistematiza esta dupla e complementar dimensão do observador nos seguintes termos: "Observar é (...) uma construção do observador, por meio da qual ele estabelece distinções entre duas áreas separadas de fenómeno, mas que são conectadas entre si: '1. Distinção '(= distintinção de fenómenos) e outra '2. Distinção '(designação/ indicação de fenómenos)".[189]

Assim, do mesmo modo que as formas em Spencer-Brown (1972), "todo o sistema parte de uma primeira distinção, aquela que distingue entre um dentro e um fora", o que implica que a relação entre o sistema e o seu ambiente seja sustentada por um acopolamento estrutural, através do qual cada sistema compreende e respeita a autonomia do outro (Vivas, 2013, pp. 178-179).[190]

Neste processo, "o observador distingue-se a si próprio como sistema do seu ambiente e assim também de outros observadores do mesmo ambiente", afirmando uma forma de auto-distinção que diferencia sistema/ambiente, interior/exterior e autorreferência/referência externa (Luhmann, 2011, pp. 128-129).[191] Neste sentido, a diferença produz-se através da prossecução das próprias operações do sistema,[192] controladas e observadas no interior do

[189] Tradução livre do autor. No original "Beobachten ist (…) eine konstrution des Beobachters, durch die er Untercheidungen in zwei getrennten Phänomenbereichen zueinander in Verbindung setzen: eine: '1. Unterscheidung' (=Unterscheiden von Phänomenen) und eine '2. Unterscheidung' (Bezeichnen von Phänomenen)".

[190] O acoplamento estrutural (*strukturelle kopplung*) torna possível o desenvolvimento de processos comunicativos, através dos quais o sistema limita o leque de possíveis estruturas para realizar a sua autopoiese. Os acoplamentos estruturais assumem que cada sistema autopoiético opera como uma estrutura determinada, de modo a que possa confinar as suas próprias operações às respetivas estruturas. Desta maneira, é excluída a possibilidade das condições ambientais, de acordo com as suas próprias estruturas, determinarem o que vai acontecer no sistema (Luhmann, 1991a; Luhmann, 1997a).

[191] Tradução livre do autor. No original "Der Beobachter unterscheidet sich selbst als System von einer Umwelt und damit von anderen Beobachtern in seiner Umwelt".

[192] Por operação entende-se "a reprodução de um elemento do sistema autopoiético com base nos elementos do próprio sistema", que é um pressuposto da existência do próprio sistema. A observação, como sublinham

próprio sistema, podendo oscilar entre processos de autorreferência e heterorreferência, tendo presente as condições de possibilidade de uma observação de segunda ordem (Luhmann, 1997c, pp. 27-28).

Por isso, é necessário considerar que o observador tem a limitação do seu próprio ponto cego,[193] que o impede de poder observar, o que apenas poderá acontecer, segundo Luhmann (1995c, p. 92 e ss), através de um observador externo, um observador do observador, um observador de segunda ou até mesmo de terceira ordem.[194] É neste sentido que Luhmann concebe três ordens de observação, a primeira, aquela em que o observador não pode ultrapassar a limitação do seu ponto cego, a segunda, aquela que garante que o observador pode ultrapassar o seu ponto cego utilizando o mecanismo da reentrada (*re-entry*), num processo de observação de observação [uma observação de 2.ª ordem] e, por isso, de autorreprodução e, um terceiro tipo, o de observação de terceira ordem. Os dois primeiros podem desenvolver-se na própria organização, o terceiro diz respeito a uma observação externa, correspondendo, por exemplo, a uma teoria organizacional que observa um sistema que se pode auto-observar[195]. A *figura 4.5.* mostra as três ordens de observação aplicadas aos *mass media*, segundo Berghaus (2011).

Corsi, Esposito e Baraldi (1996, p. 118), é um "modo específico de operação que utiliza uma distinção" para indicar um lado ou outro da mesma distinção. Esta operação de distinção, caraterística dos sistemas de sentido [sistema social e sistema psíquico], permite-lhes remeter para outras possibilidades.

[193] A partir do contributo de von Foerster (Foerster, 2002, p. 284), que sublinha a ideia de não percebermos o nosso ponto cego, dando como exemplo uma mancha preta perto do centro de nosso campo visual: "não vemos que temos um ponto cego", ou seja, "não vemos que não vemos". Para superar esta chamada "deficiência de segunda ordem", torna-se necessário o recurso a "terapias de segunda ordem".

[194] Pois, como sublinha Berghaus (2011, p. 49), a lei de qualquer observação que produz um relativo ponto cego no sistema é inquebrantável.

[195] Luhman explicita os três tipos de observação em várias das suas obras de forma dispersa, mas, por exemplo, podemos encontar essa referência em Luhmann (2011, p. 47).

Figura: 4.5 – Observação de primeira, segunda e terceira ordem

Leitores de Luhmann observam Luhmann na sua observação dos mass media, que observam a sociedade / mundo	Observação de 3.ª ordem	
Luhmann observa os mass media na sua observação da sociedade / mundo	Observação de 2.ª ordem	
mass media observam a sociedade / mundo	Observação de 1.ª ordem	

Fonte: Berghaus (2011, p. 49).

Como sublinha von Foerster (2002, p. 303), a "cibernética de primeira ordem é a cibernética de sistemas observados, enquanto a cibernética de segunda ordem é a cibernética de sistemas de observação".[196] Optando pela segunda, o observador desenvolve formas de produção autopoiética e autorreferencial.

De acordo com Luhmann (2011, p. 126), a substituição do termo ação [*Handlung*] pelo de observação [*Beobachtung*] – que está sempre presente quando se faz uma distinção e se indica o lado da distinção e não o outro – aduz um outro elemento para a clarificação do conceito de decisão, a alternativa [*Alternative*]. Não basta, por isso, definir decisão como uma escolha, pois tal como a seleção [*Auswahl*], essa distinção apenas marca o ponto em que haveria algo para esclarecer. Torna-se necessário acrescentar à ideia de decisão como uma escolha um outro elemento, a alternativa, que, de acordo com Luhmann, "está presente quando uma possibilidade de decisão é confrontada com uma ou mais possibilidades sob a condição de que apenas uma delas possa ser realizada: a escolha de uma força à renúncia das outras" (Luhmann, 2011, p. 125).[197]

Com efeito, como sustenta Luhmann (2011, p. 135), precisamos de saber que "sem alternativa, não haveria decisão; apenas a alternativa faz a decisão de decidir". [198] Mas, assim colocada, a decisão emerge como a uma *terceira incluída excluída* [*das eingeschlossene*

[196] Tradução livre do autor. No original "first-order cybernetics is the cybernetics of observed systems, while second-order cybernetics is the cybernetics of observing systems".
[197] Tradução livre do autor. No original "eine Alternative liegt vor, wenn eine Entscheidungsmöglikeit mit einer oder mehreren anderen konfrontiert wird unter der Bedingung, dass nur eine von ihnen realisiert werden kann: die Wahl der einen zwingt zum Verzicht auf die anderen".
[198] Tradução livre do autor. No original "ohne Alternative gäbe es auch keine Entscheidung; nur die Alternative macht die Entscheidung zur Entscheidung" (Luhmann, 2011, p. 135).

ausgeschlossene dritte],[199] configurando-se a operação de observação como um paradoxo, ou seja, "a inobservabilidade da operação de observação e, portanto: do observador".[200] O evento escolha, como acrescenta Luhmann (2011), apenas pode ser reconhecido retrospetivamente, isto é, considerando o seu resultado.

Contudo, como sustenta Luhmann (1991a, p. 400), também não podemos ficar satisfeitos com uma compreensão geral da decisão, entendendo-a como escolha entre alternativas, pois, para Luhmann (2011, p. 133), as alternativas são espécies especiais de distinções que "veem, como toda distinção, dois lados, mas pressupõem que ambos os lados da distinção são atingíveis, então ambos os lados podem ser indicados".[201] Para ultrapassar esta situação, torna-se necessário construir um entorno, um ambiente [*Umgebung*] que proporcione diferentes possibilidades de resolver problemas, assumindo preferências [*Preferänzen*] e valores [*Werte*].

Segundo Luhmann (2011), torna-se, por isso, necessário introduzir o elemento tempo, considerando que a existência da escolha apenas se pode reconhecer de forma retrospetiva, para não se cair em situações de mistificação ou redundâncias ligadas à perspetiva tradicional do decisor individual e do líder entendido como o gestor único e carismático.[202] Estes desvios fariam estabelecer uma espécie de pêndulo entre a liderança de uma organização hierárquica e formalmente estabelecida e o consenso, fazendo assentar a regulação numa maior espontaneidade. A introdução da dimensão temporal, de acordo com Luhmann (2011, p. 140), distingue o passado do futuro, transferindo o problema da decisão para um novo presente, um presente diferente e que, como sublinha Dorniok (2005, p. 18), "pode funcionar como 'fronteira' entre o passado e o futuro". Deste modo, como acrescenta Luhmann (2011), uma decisão implica também o recurso à memória organizacional, ou seja, considerar o que no passado foi relevante e refletir sobre isso, considerar alternativas e recursos e produzir, portanto, uma projeção de diferenciação [*Differenzprojektion*].

[199] Aqui reside, para Luhmann (2011, p. 33), a explicação de que a teoria clássica da decisão ao operar com o termo escolha, tal como o termo seleção nada esclarece, apenas marca o ponto onde algo deveria ser esclarecido
[200] Tradução livre do autor. No original "nämlich die Unbeobachtbarkeit der beobachtung operation und damit: des beobachters".
[201] Tradução livre do autor. No original "sehen, wie jeder Unterscheidung, zwei Seiten vor, setzen aber voraus, dass beide Seiten der Unterscheidung erreichbar sind, also beide Seiten bezeichnet werden könen".
[202] Como nas teorias de liderança ligadas às perspetivas clássica das organizações ou ao ideal burocrático de Max Weber.

Porém como acautela Luhmann (2011, p. 466), também não podemos confiar cegamente na memória, pois aquilo que poderia parecer uma espécie de salvação a partir de facilidades autocriadas, poderia tornar-nos em vítimas de uma cilada. Por exemplo, pode-se estar a contar com uma situação, considerar algo nela muito original e esquecê-la, não podendo depois reconhecer que a situação constitui uma repetição. Um outro exemplo pode ocorrer quando determinadas situações ou condições são recordadas como relevantes, esquecendo-se que as condições do ambiente sofreram mudança. Nestes casos, como acrescenta o referido autor, sem um forte envolvimento, sem motivação leva a um seguimento de resignação e a disponibilidade operacional [*Einsatzbereitschaft*] só pode resultar em irracionalidade.

Esta perspetiva traduz, assim, também a necessidade de recurso a um processo de *re-entry*, ou seja, de reintrodução da distinção, permitindo que os sistemas autopoiéticos se diferenciem na base de uma distinção específica que permite a constituição da sua unidade, ao reintroduzirem essa mesma distinção no seu interior e utilizando-a para a estruturação das suas próprias operações (Corsi, Esposito, & Baraldi, 1996). Desta maneira, o sistema ganha tantas possibilidades e tantos sentidos que se torna imprevisível, o que faz com que não consiga alcançar a sua unidade operativa. Para o conseguir, o sistema precisa de comunicar as suas operações como decisões, fazendo seleções em contextos contingentes (Luhmann, 2011, pp. 140-141).

Assim, para Luhmann, as memórias organizacionais precisam de

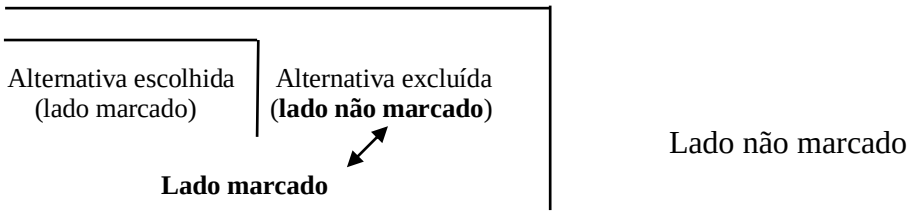
> ser constantemente reformuladas para terem em conta o que no momento atual se torna necessário para decidir relativamente ao futuro. Dito de outra maneira, elas oferecem possibilidades para observar mais acentuadamente problemas e mudanças (com o risco de não ver outros), como seria possível sem memória.[203]
>
> (Luhmann, 2011, p. 466)

Nesta perspetiva, a organização é concebida como um sistema cujos elementos componentes são decisões, constituindo a decisão (*Entscheidung*) uma unidade que emerge da multiplicidade de possibilidades, ao realizar-se através de uma escolha, o que implica estabelecer uma preferência, uma seleção que não pode ficar apenas pela simples escolha, sendo necessário, de acordo com Luhmann (1994, p. 275), esclarecer a distinção e a

[203] Tradução livre do autor. No original "neu gefasst werden um dem Rechnung zu tragen, was man im aktuellen Moment an zukunft benötigt, um entscheiden zu können. Sie bieten, anders gesagt, Möglichkeiten, Probleme und Verhänderungen schärfer zu beobachten (mit dem risiko, anderes nicht zu sehen), als dies ohne Gedächtnis möglich wäre".

indicação. As decisões são, assim, para Luhmann (2011, pp. 132-133), observações que ocorrem mediante a ajuda de distinções, aqui designadas como alternativas. Isto é, a alternativa torna-se a forma que transforma a observação numa decisão. Nesta medida, a decisão designa o lado preferido da alternativa, tornando-se esta – e não outra – no tipo autopoiético específico da operação. Como sublinham Seidl e Becker (2006, p. 25), não basta a existência de alternativas para desparadoxizar,[204] considerando que a decisão não se decide a si própria. A decisão tem também a ver com a seleção de uma alternativa de todas as alternativas possíveis, o que a torna paradoxal.[205] A decisão não é apenas a distinção da alternativa escolhida, mas a combinação de duas distinções. Primeiro, são distinguidas as alternativas, ou seja, o lado marcado do lado não marcado (o resto do mundo), depois, com a segunda distinção, dentro do lado marcado pela primeira distinção, é selecionada a alternativa escolhida, o lado marcado das alternativas excluídas, as quais se mantêm válidas como alternativas reais em posteriores decisões. Este paradoxo da decisão pode ser ilustrado com a *figura 4.6.*

Figura: 4.6 – Paradoxo da decisão



Fonte: Seidl e Becker (2006, p. 25)

[204] Isto porque Luhmann entende que para reconceptualizar as abordagens existentes sobre o conceito de decisão, devemos reconhecer a circularidade fundamental e, portanto, como sublinham Seidl e Becker (2006, p. 25), ao invés de se negar a paradoxalidade na noção de decisão, trantando-a como uma um sinal defeituoso de conceituação, deve-se tratar a circularidade ou paradoxo como a sua 'essência'.

[205] Para Luhmann, um paradoxo ocorre quando as condições de possibilidade de uma operação são, simultaneamente, condições da impossibilidade dessa mesma operação ["Ein Paradox ergibt sich, wenn die Bedingungen der Möglichkeit einer Operation zugleich die Bedingungen der Unmöglichkeit dieser Operation sind"] (Luhmann, 2004, p. 268). Como sublinha Izuzquiza (2008, pp. 123-129), o paradoxo é uma antiga figura de retórica grega que encerra em si contradições, conduzindo a um resultado contrário ao sentido comum. Luhmann distingue tautologia de paradoxo, considerando uma distinção baseada no conceito de diferença. Enquanto aquela corresponde a uma expressão de uma distinção que não é distinção, uma vez que nada diferencia, esta corresponde à inclusão da diferença naquilo que é diferenciado por ela. Ou seja, como sublinha Izuzquiza, o paradoxo, ao contrário da tautologia, "surge quando um determinado esquema de diferenças ou o modo de diferenciar incide sobre um âmbito que inclui esse mesmo modo de diferenciar". Porém, este aspeto do paradoxo, que inclui a diferença no diferenciado, assemelha-se a uma contradição e à tautologia. Por isso, como sublinha Izuzquiza, Luhmann procura a desparadoxização e a destautologização, utilizando o paradoxo de modo criativo por intermédio da produção autopoiética e a produção de elementos novos de modo recursivo, partindo do que aparentemente se afigura como idêntico.

Com efeito, como sublinham Seidl e Becker (2006, p. 25), tendo por base a teoria da distinção, Luhmann encontrou uma maneira de lidar com paradoxos de forma frutuosa.[206] Partindo da figura, e tendo presente que uma decisão tem a ver com a seleção de uma alternativa a partir das alternativas possíveis, tal pode ser entendido como um ajustamento de duas distinções interligadas. A partir da primeira distinção são distinguidas as alternativas (o lado marcado) do resto do mundo (o lado não marcado), a segunda distinção distingue dentro do lado marcado da primeira distinção a alternativa escolhida (lado marcado) das alternativas excluídas. Assim, a decisão não é apenas a distinção da alternativa escolhida, mas a combinação dessas duas distinções. Esta combinação, como indicado na *figura 4.6*, é paradoxal. O lado marcado da primeira distinção é marcado e não marcado – o excluído é incluído. As alternativas distinguidas pela primeira distinção são alternativas, na medida em que permanecem igualmente válidas (caso contrário não seriam alternativas reais). Luhmann desenvolve, assim, a sua teoria sociológica da organização em consonância com sua estrutura teórica geral, conceituando a decisão não como uma operação mental, mas como uma forma específica de comunicação, fazendo com que as decisões não sejam primeiro feitas e depois comunicadas, mas as decisões são decisões de comunicação.

Como sustenta Luhmann, quando as organizações [e os sistemas em geral] não se deixam distinguir, não podem ser observadas. Por isso,

> Quando (…) descrevemos organizações como sistemas autopoéticos, estamos sempre preocupados com a produção e a reprodução de uma diferença (sistema-teórico: sistema e ambiente), e o termo autopoiético implica que um observador que o utiliza pressupõe que essa diferença é produzida pelo próprio sistema e reproduzido com as suas próprias operações.[207]
>
> (Luhmann, 2011, p. 55)

Assim, de acordo com Luhmann (1994, pp. 276-277), quem toma a sua própria preferência sob determinadas condições (trabalhada de forma exploratória) sabe, pode decidir o que acontece num contexto instável, podendo a sua interpretação mudar depois da escolha. Uma decisão expressa uma preferência e tem, por sua vez, precisamente aí a

[206] Deste modo, como sublinham estes autores, Para Luhman, a nova conceptualização reconhece explicitamente a circularidade fundamental e, portanto, a paradoxalidade na noção de decisão, ao invés de negá-la ou tratá-la como um sinal de uma conceituação defeituosa.

[207] Tradução livre do autor. No original "Wenn wir organizationen (…) als autopoietisch e Systeme beschereiben, geht e salso immer um die Erzeugung und Reprodution eine Diferenz (systetheoretisch: von System und Umwelt), und der Begriff Auto poietisch besagt, dass einer Beobachter, der ihn verwendet, voraussetzt, dass diese Diferenz vom System selbst erzeugt und mit systemeigenen Operationen reproduziert wird".

respetiva unidade.[208] A decisão tem, assim, também em conta a ajuda da orientação para as expetativas, que são relativamente estáveis, preenchendo a lacuna entre as suas próprias diferenças antes/depois. Antes que a decisão seja tomada, são reveladas as alternativas que resultam da expetativa, embora não ficando claro qual delas irá ser a escolhida. O sistema é levado a decidir seletivamente, segundo os seus parâmetros autorreferenciais, tendo presente a contingência dos factos e a sua interpretação, mas também considerando as possibilidades no momento da decisão, o mesmo acontecendo noutros momentos e noutras circunstâncias. Nos termos de Luhmann (1991a, p. 402), este quadro envolve "duas formas de contingência, contingência aberta e também seria possível chegar à unidade de outro modo. A decisão transfere a contingência de uma para a outra forma".[209]

Como sublinha Izuzquiza (2008), a seleção é uma defesa contra a complexidade, mas que, ao mesmo tempo, cria uma maior complexidade. Seleciona-se, realizando uma determinada conexão e, com ela, cumpre-se um conjunto definido de relações. A seleção tem, assim, um duplo traço, por um lado, inscreve-se num contexto de abertura de um campo relacional, pelo outro, constitui fundamento de novas possibilidades de relação. Esta dualidade clarifica as múltiplas deduções de Luhmann, ao combinar a seleção como mecanismo de redução da complexidade, considerando-a, ao mesmo tempo, aberta a novas relações e, consequentemente, a novos processos de aumento da complexidade.

Assim, num quadro marcado pela contingência, os participantes escolhem entre alternativas, "convertendo a incerteza em risco" (Luhmann, 2005b, p. 10),[210] não podendo essa seleção ser confundida com um processo de reflexão que serve de preparação de uma ação que visa a execução de uma decisão. Pois, para Luhmann (2005b), as decisões diferenciam-se das ações por um ponto distinto de relação da sua identificação e porque têm uma forma diferente de enfrentar a contingência. Tudo o que existe é como é, mas poderia ser de outro modo, havendo, por isso, como sublinha Izuzquiza (2008, pp. 62-64), uma relação direta entre a possibilidade e a complexidade, partindo do reconhecimento de uma

[208] Fica mais uma vez patente a ideia de Luhmann (1991a, p. 402) de que a semântica da "decisão" é necessariamente ambivalente, mencionando a definição usual de decisão como escolha apenas num aspeto parcial dessa situação geral.

[209] Tradução livre do autor. No original "Zwei Formen der Kontingenz, offene Kontingenz und Auch-anders-möglich-gewesen-sein der getroffenen Entscheidung kommen zur Einheit. Die Entscheidung überträgt die Kontingenz aus der einen in die andere Form".

[210] Considerando que a organização decide no presente considerando um suposto futuro, substituindo a incerteza pelo risco de ter decidido por um futuro não correspondente ao esperado.

realidade contingente e dinâmica que inclui sempre a capacidade de relação e, com ela, a capacidade de seleção.

Com efeito, como sublinha Arnold-Cathalifaud (2012), decidir organizacionalmente envolve o reconhecimento de alternativas, calculando as consequências e inserindo-as nas suas operações, abrindo o caminho para situações arriscadas e a uma gestão através da garantia da informação. Neste contexto, como acrescenta este mesmo autor,

> decidir, a partir de uma referência informativa, entende-se como um processo de conversão dos perigos de complexidades abertas, onde tudo é possível, em riscos de complexidades organizacionalmente formuladas. A sua função envolve a definição de espaços seguros onde, pelo menos, seja feita uma distinção entre o que é mais provável e o que é altamente improvável, isto é, a incerteza é reduzida.[211]
>
> (Arnold-Cathalifaud, 2012, p. 33)

Porém, nos processos de decisão, como sublinha Luhman (2011, p. 45), a autopoiese tanto reduz a incerteza (*Unsicherheit*) como a renova, uma vez que as incertezas devem ser reduzidas, mas também as ambiguidades (*Meherdeutigkeiten)* do processo devem ser esclarecidas. Ao mesmo tempo, o sentido, como *médium* da relação sistema ambiente, regenera incertezas e ambiguidades, mantendo a dinâmica do processo. Desenvolve-se, assim, uma *estabilidade dinâmica* que permite que o sistema organizacional esteja sempre em constante regeneração e renovação. A incerteza torna-se, desta forma, no recurso mais importante da autopoiese do sistema, porque sem incerteza não haveria nada para decidir e a organização entraria num estado de completa autodeterminação, chegando ao fim por falta de atividade (Luhmann, 2011, p. 186).

Neste sentido, como sublinha Luhmann,

> Antes da decisão trata-se de uma alternativa aberta, também a uma contingência aberta. Várias decisões, diz-se em qualquer caso, são possíveis. Após a decisão, a contingência condensa-se; e agora vê-se apenas que a decisão tomada também poderia ter sido outra. A contingência (definida como: nem necessária nem impossível) é então fixada numa decisão.[212]
>
> (Luhmann, 1993, p. 291)

[211] Tradução livre do autor. No original "Decidir, desde una referencia informativa, se entiende como un proceso de conversión de los peligros de complejidades abiertas, donde todo es posible, en riesgos de complejidades organizacionalmente formuladas. Su función implica definir espacios seguros donde, al menos, se distinga entre lo de mayor probabilidad y lo altamente improbable, es decir, se reduzca la incertidumbre".

[212] Tradução livre do autor. No original "Vor der Entscheidung handelt es sich um eine offener Alternative, also auch um eine offene Kontingenz. Mehrere Entscheidungen, so sagt man jedenfalls, sind möglich. Nach der Entscheidung verdichtet sich die Kontingenz; und man sieht jetz nur noch, dass die getroffene Entscheidung auch anders möglich gewesen wäre. Die kontingenz (definiert alls: weder nötwendig noch unmöglich) ist dann an einer Entscheidung fixiert".

Contudo, para Luhmann (2011, pp. 141-144), as condições de possibilidade da decisão apenas ficam garantidas quando as operações são comunicadas como decisão. Só nessa situação as possibilidades da decisão ficam asseguradas, ganhando uma realidade social. Nesta medida, como sublinham Seidl e Becker (2006, p. 26), a decisão não é uma operação mental, mas uma comunicação específica. Pelo que as decisões não são feitas para serem comunicadas, mas são decisões de comunicação. De acordo com Luhmann,

> a decisão em si é um compacto de comunicações [*kompakten Kommunikation*] que pelo menos implicitamente comunica as suas razões, justifica os motivos, o seu enquadramento legal [*Berechtigung]* a "carga de trabalho" relacionada [*Arbeitsaufwand*], mas que em processos de comunicação posteriores só pode ser tratada como uma decisão num contexto alternativo especificado: como uma decisão a favor disto e contra aquilo.[213]
>
> (Luhmann, 2011, p. 185)

Este 'compacto de comunicações' configura-se, assim, de cordo com Seidl e Becker (2006), nos seguintes termos: enquanto uma decisão ordinária comunica apenas um conteúdo específico que foi selecionado (por exemplo, 'eu confio em si'), uma comunicação de decisão comunica, explícita ou implicitamente, o conjunto de alternativas rejeitadas. Nos termos de Luhmann (2011, p. 142), "a decisão tem que informar sobre si mesma, mas também sobre a alternativa, assim sobre o paradoxo que é a alternativa (caso contrário, a decisão não seria uma decisão) e ao mesmo tempo não é [alternativa] (caso contrário, a decisão não seria uma decisão)".[214]

Isto significa que, como sustentam Seidl e Becker (2006, p. 40), o que Luhmann designa por 'comunicações compactas', comunicam a sua própria contingência, pois poderia ser possível de outra forma. Ou seja, toda a comunicação decisória contém uma auto-contradição performativa, relativo ao resultado obtido, pois o aspeto 'relatório' e o aspeto 'comando' da comunicação decisória contradizem-se um ao outro. Quanto mais claramente a decisão é comunicada como uma seleção entre possíveis alternativas (aspeto de relatório), menos a decisão será aceite por comunicações posteriores como uma decisão (aspeto de comando). A decisão assume, por isso, uma natureza paradoxal e, por causa dela, como

[213] Tradução livre do autor. No original "Die Entscheidung selbst iste eine kompaktenkommunication, die mindestens implicit auch ihre Gründe, ihre Berechtigung, ihre Arbeitsaufwand mitkommuniziert, aber in weiteren Kommunikationsprozess nur als Entscheidung in einem spezifizierte alternativen kontext weiterbehandelt werden kann: als eine Entscheidung für dies und gegen dass".

[214] Tradução livre do autor. No original "Die Entscheidung muss über sich selbst, aber dan auch noch über die alternative informieren, also, über dass Paradox dass die alternative eine ist (denn sonst wäre die Entscheidung keine Entscheidung) und zu gleich keine [Alternative] ist (denn sonst wäre die Entscheidung keine Entscheidung)".

sublinham Seidl e Becker (2006), as comunicações de decisão exigem subtilmente a sua própria desconstrução pelas comunicações subsequentes. Sem qualquer decisão comunicativa, as comunicações de decisão teriam uma alta taxa de falhanço, até mesmo a desconstrução de uma decisão numa organização deve ser comunicada como uma decisão.

Como sublinha Luhmann (2011, p. 145), "porque as organizações são sistemas sociais que consistem apenas em decisões e só são reproduzidas através de reproduções de decisões, elas existem graças à prevenção de sua própria desconstrução. Elas podem, como sempre, garantir a aceitação de decisões através de decisões".[215]

Nessa medida, como sublinham Seidl e Becker (2006), as comunicações de decisão são, por um lado, muito mais 'frágeis' do que as comunicações comuns, exigindo a sua própria desconstrução pelas comunicações subsequentes e, pelo outro, para que as comunicações de decisão sejam concluídas com êxito, são necessários meios de *desparadoxização* [*Entparadoxisierung*], isto é, meios de ocultar a forma paradoxal de decisão. As decisões constituem, assim, um processo de elementos combinatórios de sistemas sociais complexos, cuja unidade é constituída por eles próprios. O processo de constituição encontra-se sempre sob condições de complexidade que, por sua vez, diminui, coproduz ou aumenta e cria as condições para uma continuidade. Neste processo, o sistema organizacional estabelece mecanismos de amplificação que tornam mais provável que sejam tomadas decisões e que as mesmas ocorram de forma interdependente. Tal implica o desenvolvimento de uma racionalidade sistémica que conduzirá a uma teoria da realização equilibrada das preferências, reescrita numa teoria orientada para a relação sistema/ambiente-diferença num contexto autopoiético.

Porém, as decisões, para preservarem a sua continuidade, precisam de ser transformadas em processos e estruturas, que ligam as decisões entre si e servem como premissas – pré-requisitos – para outras decisões. São esses mecanismos de decisão que nos propomos analisar no ponto seguinte.

[215] Tradução livre do autor. No original "weil Organisationen soziale Systeme sind, die nur aus Entscheidungen bestehen und nur durch Reproduktionen von Entscheidungen reproduziert werden, bestehen sie dank der Verhinderung ihrer eignen Dekonstruktion. Sie können, wie immer, das geschieht, die Akzeptanz von Entscheidungen durch Entscheidungen sicherstellen".

Cap. IV. 3.2.2. Processos e estruturas organizacionais: a absorção da incerteza e as premissas de decisão

Para Luhmann, a absorção da incerteza [*Unsicherheitsabsorption*] constitui o processo organizacional, através do qual uma decisão é conectada com outra. Nos termos de Luhmann (2011, p. 185), "o conceito de absorção de incerteza descreve (...) a sucessão de decisão, o processo decisório. A absorção de incerteza é, portanto, incorporada no processo de decisão";[216] ela é, pois, um requisito da sua sequencialidade.

Como refere F. B. Simon (2015, p. 66), "toda a decisão é baseada tanto no conhecimento (que deriva de experiências do passado), como na ignorância (sobre o futuro que ainda não foi experimentado, e sobretudo o que seria bom saber, mas que é desconhecido, porque acontece ao mesmo tempo noutro lugar)".[217]

Contudo, como sublinha Luhmann (2011, pp. 186-187), é preciso dizer que a ignorância não pode ser reduzida pelo saber, mas apenas através de decisões que, naturalmente, perseguem conhecimento. Assim, apenas as decisões podem gerar um futuro prognosticável, utilizando para isso o processo de absorção de incerteza. Este, por sua vez, como acrescente Luhmann, enquanto resolve a incerteza, regenera-a recorrendo à *função de memória*,[218] através da produção de uma reentrada no sitema [*re-entry*],[219] para o que se torna necessário operar de forma recursiva.

No quadro destas ideias, a absorção de incerteza não conecta todas as decisões entre si, pois como o sistema é complexo, não é possível ligar a totalidade dos seus elementos, a

[216] Tradução livre do autor. No original "Der Begriff der Unsicherheitsabsorption beschereibt (…) die Sukzession von Entscheidung, den Entscheidungsprozess. Die Unsicherheitsabsorption ist also in den Entescheidungsprozess eigebaut (…)".

[217] Tradução livre do autor. No original "Jede Entscheidung beruht sowohl auf Wissen (das aus Erfahrungen der Vergengenheit abgeleitet ist) vie Nichtwissen (über die zukunft, die noch nicht erfahren wurde, und über all das, was gut zu Wissen wäre, aber unbekant ist, weil es zeitgleich anderswo passiert)".

[218] *Memory function* nos termos de Spencer Brown.

[219] Deste modo, ocorre uma distinção entre uma "máquina trivial" e uma "máquina não trivial", em que aquelas são 'máquinas' sem auto-observação, cuja função é determinada externamente e, portanto, produzem sempre os mesmos resultados a partir das mesmas entradas [*Inputs*] e estas são 'máquinas históricas que, em todas as suas operações, devem primeiro consultar o estado em que se encontram, graças às suas próprias operações anteriores. Estas máquinas não-triviais são incalculavelmente complexas e, portanto, devem ser tratadas (por si mesmas ou por outros observadores) como se pudessem decidir livremente. E somente essa incalculabilidade (dada para todos os observadores) torna possível a observação de decisões (Luhmann, 2011, pp. 73-74). É este segundo tipo – a 'máquina não trivial' que é capaz de produzir uma reentrada no sistema [*re-entry*].

conexão é realizada seletivamente,[220] recorrendo o sistema à sua memória [*Gedächtnisses*][221] organizacional.[222] Assim, no que diz respeito aos sistemas organizacionais, a memória liga-se com a absorção de incerteza para conectar a decisão à decisão (Luhmann, 2011, pp. 192-193).

Em suma, apenas com a ajuda da memória pode a organização inserir-se nas alternativas passadas e, por intermédio de um processo seletivo, ligar-se a um horizonte de tempo diferente para estruturar o seu futuro assente em novas disposições (Luhmann, 2011, p. 195). Deste modo, como acrescenta Luhmann (2011, pp. 216-217), com o termo absorção de incerteza pretende-se também descrever sistemas sociais que transformam, num mundo para si opaco e pouco transparente [*intransparenten*], incerteza em certeza. Desta maneira, a organização estabelece-se num mundo que ela própria construiu e em que acredita, dado ser o resultado da sua própria história. Mas do outro lado da medalha, tudo isto se passa através de decisões, o que garante uma constante renovação da incerteza, o que origina a necessidade de novas decisões e novos processos de absorção de incerteza.

O conceito de absorção da incerteza [*Uncertainty absorption*] foi formulado pela primeira vez por March e Simon (1958, p. 165), considerando que a mesma "ocorre quando são extraídas conclusões de um corpo de evidências e essas conclusões são comunicadas, em vez das próprias evidências".[223]

Porém, como sublinham Seidl e Becker (2006, p. 27), contrariamente ao que aconteceu com March e Simon, que utilizaram o conceito de absorção de incerteza como periférico na sua teoria organizacional, Luhmann com o conceito de absorção de incerteza capta a própria lógica da organização. Na conexão de uma decisão para a seguinte, a incerteza sobre as alternativas colocadas desaparece, enquanto a segunda decisão pode tomar a alternativa escolhida como um ponto de referência, não tendo de avaliar a primeira situação de decisão

[220] Importa lembrar, neste contexto, que, para Luhmann (2005b, p. 14), um sistema carateriza-se como complexo quando inclui tantos elementos que já não é possível combinar cada um dos elementos com cada um dos outros, o que implica que as relações passem a ser produzidas seletivamente.
[221] Com memória quer-se dizer, segundo Luhmann (2011, p. 192), que o sistema tem de discriminar em primeira linha entre esquecimento [*Vergessen*] e recordação [*Erinnern*], seja memória de curto prazo [*kurtzzeitgedächtnis*], seja de longo prazo [*längfristig*], para resolver o que pode esquecer, a fim de conquistar de novo capacidades de livre processamento de informação. A principal conquista da memória, portanto, é o esquecimento, e a recordação ocorre apenas no desvio para a inibição do esquecimento.
[222] Luhmann (2011, p. 194) utiliza também a expressão *Gedächtnis der Organization*, por exemplo.
[223] Tradução livre do autor. No original "takes place when inferences are drawn from a body of evidence and the inferences, instead of the evidence itself, are then communicated".

mais uma vez. Como tal, cada decisão reduz a complexidade para as decisões seguintes, permitindo a produção de pontos de referência estáveis para essas decisões seguintes, o que possibilita processos de decisão extremamente complexos.

Com efeito, a absorção de incerteza – que ocorre "quando decisões são ligadas com outras decisões" (Luhmann, 2011, p. 195) – consiste num processo que serve não só para reduzir a incerteza e com isso a complexidade, mas pode também ser usado para possibilitar a estruturação de complexidade secundária, utilizando para isso, o fechamento operativo dos limites do sistema. Desta forma, o ambiente é excluído para que a organização, em virtude da redução da complexidade, possa construir a sua própria complexidade. Neste processo, os limites externos produzidos operativamente são internamente marcados como autorreferência e referência externa através de uma distinção. Ao desenvolverem esta última possibilidade, os processos de absorção de incerteza criam as condições de produção de novas estruturas, produzindo disposições e complexidade necessária através da decisão sobre premissas de decisão [*Entscheidungsprämissen*][224] para outras decisões (Luhmann, 2011, p. 222).

Assim, cada decisão singular serve de premissa de decisão para decisões posteriores, sendo a absorção de incerteza usada como premissa de decisão quando uma decisão é usada por decisões subsequentes, a não ser que a decisão seja ignorada, não se tornando, assim, uma decisão 'real'. Neste sentido, a absorção de incerteza restringe as situações de decisão subsequentes.

Porém, embora se possa considerar que cada decisão possui um valor estrutural para decisões posteriores, quando as premissas de decisão produzem outras situações de decisão estão a criar estruturas para decisões limitadas e facilitadoras, sendo estas as que Luhmann designou como premissas de decisão [*Entscheidungsprämissen*].

Neste contexto, torna-se necessária a criação de elementos formais da organização, as chamadas estruturas organizacionais [*Organisationsstrukturen*], que são definidas por Kühl (2010, p. 2) como "decisões que servem como premissas – como pré-requisitos – para outras decisões na organização".[225] Neste sentido, estruturas organizacionais reportam sempre a

[224] Este conceito foi também introduzido na teoria organizacional primeiramente por H. A. Simon, mas Luhmann, como sublinha F. B. Simon (2015, p. 170), irá desenvolver esse modelo de análise.
[225] Tradução livre do autor. No original "Entscheidungen, die als Prämissen – als Voraussetzung – für andere Enstscheidungen in der Organisation diennen".

decisões que não se utilizam em cada evento individualmente considerado, mas moldam uma variedade de futuras decisões.

Como o próprio Luhmann (2011, pp. 222-224) precisa, com premissas [*Prämisse*] quer-se dizer que se trata de pré-requisitos [*Voraussetzungen*] que, na sua utilização, já não precisam de ser testados. Por outro lado, como acrescenta, a relação entre premissa e decisão não se estabelece nem de forma lógica nem causal, nem a decisão pode ser dedutível da sua premissa, nem as premissas são causa das decisões, pelo que a relação configura uma forma de acoplamento solto [*lockere kopplung*]. Deste modo, as premissas de decisão podem constituir formas de prolongamento de restrições, em que a complexidade é produzida através de redução, ou possibilitar uma dupla supervisão do processo de decisão: no plano da relação do comportamento observável [*beobachtbaren Verhaltens*] e dos seus produtos, bem como no plano das premissas que são, possivelmente, causas de resultados indesejados. As premissas de decisão aumentam, assim, a absorção da incerteza interna e colocam-na em forma de poder ser tratada no sistema. Desta forma é produzida complexidade através de redução de complexidade.

Neste sentido, como crescenta Luhmann, as premissas de decisão servem o sistema apenas como osciladoras [*Oszillatoren*]: elas não fixam futuras decisões (pois não podem decidir no futuro), mas elas focam a comunicação na distinção fixada nas premissas, evitando a revelação de toda a complexidade de novas situações. Daí que, como sublinha Luhmann (2011, p. 224), as premissas de decisão apenas contam em cada sistema organizacional individualmente considerado.

De acordo com Kühl, (2010, p. 4), as "estruturas não só tornam o questionamento das decisões desnecessário, elas desencorajam-no formalmente. É precisamente isto que se quer dizer com a noção de premissa. (...). Isto não significa que as premissas devam ser indiscutíveis na Organização".[226]

Desta forma, as organizações protegem as suas "bases internas de segurança e, simultaneamente, afirmam a sua autonomia relativamente ao *ambiente.* Tal só pode acontecer se se apoiarem em "certezas autoconfecionadas", tomando em conta a documentação formal e escrita das decisões adotadas (Luhmann, 2005b, p. 63). Uma relação

[226] Tradução livre do autor. No original "Strukturen machen also nicht nur die Hinterfragbarkeit von Entscheidungen unnötig, sie entmutigen sie förmlich. Genau dies ist mit dem Begriff der 'Prämisse' gemeint. Das heißt nicht, dass diese Prämisse in der Organisation unumstritten sein muss".

securizante que assenta em estruturas organizacionais criadoras de *expetativas* (*Erwartungen*), que se configuram em relações de *confiança* (*Vertrauen*) e, de forma articulada, em *premissas de decisão* que criam as condições para outras decisões. Tanto mais que, como sublinha Luhmann (2011, p. 238), às organizações falta o que no sistema de funcionamento social [*Gesellschaftliche Funtionsystem*] é proporcionado pelo código binário [*binäre Codirung*], a orientação apenas para uma única distinção positivo/negativo, como ter/não ter, verdade/mentira, certo/errado.

Nesse contexto, as premissas de decisão emergem nas organizações como o equivalente funcional da codificação do sistema funcional. Para além disso, como acrescenta o referido autor, as premissas de decisão são conglomerados de distinções binárias, quer dizer, esta pessoa e nenhuma outra, esta competência e nenhuma outra.

Para Luhmann (1997a; 2006; 2011), as premissas de decisão são, fundamentalmente, de três tipos: programas de decisão ou decisórios *(Entscheidungsprogramme)*, ou apenas programa [*Programme*], vias ou canais de comunicação (*Kommunikationswege)* e distribuição do pessoal [*Personaleinsatzes*], ou apenas pessoal [*Personal*].

De acordo com Luhman (1997a, p. 842), "programas são expetativas que contam para mais que apenas uma decisão. Ao mesmo tempo, eles forçam o comportamento na forma de decisão a usar o programa ou a não o fazer".[227] Isto é, nos termos de Luhmann (2011, p. 225), os programas traduzem "condições regulatórias para correto [entendimento] (ou noutros casos: um erróneo) decidir".[228]

Os programas são, neste sentido, como sublinham Seidl e Becker (2006, p. 28), critérios para a tomada de decisão correta. Pelo que, como salienta Kühl (2018, pp. 14-15), os programas são quadros de expetativas formados pelas organizações e com eles determinam-se as ações que na organização são consideradas certas ou erradas.

Os programas podem ser de dois tipos: *programas condicionais* [*Konditionalprogramme*] e programas orientados para objetivos, metas ou fins, isto é, para os resultados do sistema [*Zweckprogrammme*], que poderemos aqui designar por *programas*

[227] Tradução livre do autor. No original "Programa sind erwartungen, die für meher als nur eine Entscheidung gelten. Sie zwingen zu gleich das Verhaltens in der Form der Entscheidung, das Programa anzuwenden oder dies nicht zu tun"

[228] Tradução livre do autor. No original "regulative Bedingungen für richtiges (oder in anderen Falle: fählerfates) Entscheiden".

de propósito ou finalísticos. Os programas condicionais assumem a forma geral do tipo *se-então* [*wenn-dann*], *somente se-então* [*nur wenn-dann*], o que significa que o que não é autorizado, através da condição estabelecida, é proibido. São, por isso, programas restritivos. Os programas de propósito ou finalísticos, dada a incerteza do futuro, exigem elasticidade, pelo que as restrições, que são sempre aplicadas à escolha dos meios, devem ser explicitadas. Neste sentido, a máxima é "o que não é proibido é permitido"[229] (Luhmann, 2011, pp. 263-266). Em ambas as formas de programas, como sustenta Luhmann,

> trata-se da introdução de uma distinção artificial que não é antecipadamente encontrada, mas construída no próprio sistema e deve ser feita obrigatoriamente através de decisão. Programas condicionais distinguem entre condições e consequências, os programas finalísticos entre fins e meios.[230]
>
> (Luhmann, 2011, p. 261)

Podemos, assim, considerar que os programas definem um conjunto de condições ou critérios para a atuação correta, tendo como referência códigos binários [*binäre codirung*].[231] Os programas fixam as condições para que uma determinada operação possa acontecer, como, por exemplo, "estabelecem que a atribuição do valor positivo do código apenas é correta em circunstâncias específicas" (Corsi, Esposito, & Baraldi, 1996, p. 132). Isto é, os programas estabelecem os comportamentos que devem ser considerados corretos e, portanto, aqueles que devem ser esperados, as circunstâncias e as consequências que se esperam que surjam.

Os programas condicionais estabelecem as condições e mecanismos de realização das deciões, implicando um acoplamento fixo ou firme [*feste kopplung*] entre as condições de ação – o quando – e o cumprimento de uma decisão, distinguindo entre condições e consequências, enquanto os programas finalísticos, estabelecem os objetivos ou propósitos que devem ser alcançados, ficando a escolha dos meios em aberto, ainda que condicionada num acoplamento frouxo [*lose kopplung*], distinguindo entre os propósitos e os meios. Deste modo, a consecução dos objetivos deve acontecer entre as fronteiras definidas relativamente ao que é proibido e o que é permitido para alcançar os objetivos (Kühl, 2010).

[229] Tradução livre do autor. No original "was nicht verboten ist, ist erlaubt" (Luhmann, 2011, p. 266).
[230] Tradução livre do autor. No original "handelt es sich uma die Einführung eine Künstliche Unterscheidung, die nicht vorgefunden wird, sondern im System selbst konstruiert und durch Entscheidung verbindlich gemacht werden muss. Konditionalprogramme unterscheiden zwischen Bedingungen und Konsequenzen, programas finalísticos zwischen Zwecken und Mitteln".
[231] Códigos binários são distinções com as quais um sistema observa as próprias operações e define a sua unidade, permitindo reconhecer as operações que contribuem ou não contribuem para a sua reprodução (Corsi, Esposito, & Baraldi, 1996).

Em termos do que acontece nas escolas, podemos admitir como programas finalísticos o projeto educativo das escolas que estabelecem as grandes linhas da política educativa das organizações, depois articulados com os projetos curriculares e planos de operacionalização, como os planos anuais ou plurianuais de atividades, os planos de melhoria, enquanto os programas condicionais correspondem mais ao âmbito do estabelecido nos dispositivos de avaliação, como, em certa medida, também, no regulamento interno.

Também pode ser admitida a existência de programas informais que têm a ver com determinadas rotinas que são implementadas sem que sejam decididas centralmente [programas condicionais informais – *informalen Konditionalprogrammen*], como também programas finalísticos informais [*informalen Zweckprogramme*], como tratando-se de estabelecer propósitos não decididos centralmente. Num e noutro caso, como enfatiza Kühl (2018, p. 17), trata-se de expetativas não sistematizadas formalmente.

As vias ou canais de comunicação (*Kommunikationswege)* correspondem ao que habitualmente se designa por 'organização formal' [*formale Organization*] e trata-se das premissas de decisão relativas a um conjunto fixo de competências, acima de tudo do direito de dar instruções vinculativas, mas também de se ser ouvido (Luhmann, 2011, p. 225). As vias de comunicação conectam decisões com decisões e, nessa medida, possibilitam a produção autopoiética da decisão, residindo a dinâmica da organização no processo de comunicação das decisões em que as decisões são produzidas através de decisões, residindo aí transformação da incerteza em certeza autogarantida (Luhmann, 2011, pp. 316-317). Como sustenta Kühl (2016, pp. 17-18), as vias de comunicação, como todas os outros tipos de estruturas, têm na organização uma função de alívio, pois aqueles que são responsáveis por decisões partem da suposição de que estes mecanismos internamente produzidos são tidos como adequados e não serão colocados em dúvida.

De acordo com Kühl (2010), podemos conceber diversos tipos de vias de comunicação, mas a mais proeminente é a hierarquia [*Hierarchie*]. Através das vias ou canais de comunicação é estabelecido quem está subordinado, quais os departamentos [*abteilungen*] que se encontram ao mesmo nível hierárquico da organização ou a resolução de conflitos tendo presente as condições de adesão. Estamos, assim, também a falar, como sustenta Luhmann (2011, p. 316 e ss), na ordenação hierárquica, nas posições definidas, bem como na descrição das atribuições e competências.

Mas podemos ainda salientar, com Kühl (2010, pp. 9-10), outros tipos de vias de comunicação, como sejam 'Mitzeichnungsrechter', correspondente aos direitos desenhados em conjunto, geralmente configurados por pessoas que estão situadas no mesmo nível hierárquico, por isso, mais difíceis de dissolver [*aufzulösen*] conflitos. Uma outra via de comunicação que pode ser enfatizada consiste em estruturas de projetos [*Projektstrukturen*], em que membros de diferentes departamentos trabalham em conjunto para conceber e desenvolver um projeto específico. Tal significa também que poderão existir diferentes e criativas formas estruturais de organização que podemos enquadrar, em boa parte, no âmbito dos chamados canais de comunicação informais [*informelle Kommunikationswege*], que são formas abreviadas de canais de comunicação (Kühl, 2018).[232]

Aplicado à organização escolar podemos reportar-nos ao organigrama da escola que estabelece as estruturas, cargos e respetivas competências e que normalmente estão estabelecidos no regulamento interno, desde o Conselho Geral, o Diretor, o Conselho Pedagógico, os departamentos curriculares ou a coordenação dos diretores de turma. No segundo caso, podemos referir-nos, por exemplo, a grupos de professores de diferentes departamentos que concebem e implementam determinado projeto em conjunto ou se organizam para criar determinadas formas de agir comuns, como, por exemplo, os coordenadores dos departamentos curriculares. Podemos também conceber outros canais de comunicação estabelecidos informalmente entre grupos de professores.

[232] No caso das escolas portuguesas, L. C. Lima (1992, pp. 1962-63) colocou já em evidência a prática de outras regras para além do *universo formal*, falando no universo *não formal* e *informal*. No primeiro caso trata-se de "(…) regras estruturadas ou semi-estruturadas que podem tomar forma escrita e que tanto se podem orientar para a formulação de procedimentos operativos das regras formais, como para áreas de intervenção não formalmente regulamentadas ou legalmente consideradas. Podem ser regras interpretativas das regras formais ou simplesmente regras alternativas (…). De certa forma existem, senão por outros motivos, porque as regras formais não conseguem contemplar tudo nem tudo prever e porque, provavelmente, nenhuma organização opera exclusivamente com base nelas". As regras informais "têm um alcance mais limitado e podem ser mesmo produzidas de forma ad hoc para a resolução de um problema específico. A sua existência raramente será detetada através de documentos escritos, podendo, quanto muito, inferir-se através de atos e decisões. (…). São regras geralmente produzidas e partilhadas por pequenos grupos [podendo assumir alguma confidencialidade e um certo secretismo] e, se umas vezes afirmação de uma grande autonomia possível, e legítima do ponto de vista formal, outras vezes assumirão a realização de interesses particulares não passíveis de legitimação formal, a realização de problemas que não é possível admitir à face da lei sem incorrer em sanções, um certo tipo de regulação e funcionamento que pode contrariar frontalmente os requisitos formalmente estabelecidos". Esta perspetiva foi também já utilizada por Torres (2010, p. 117) para a "conceptualização da cultura em contexto escolar à luz de planos analíticos e das regras organizacionais", tendo incluído um outro tipo de regras organizacionais, as "efetivamente utilizadas", para considerar aquelas que são "resultantes da efetivação do plano de ação organizacional", considerando que as anteriores se situam no plano das "orientações para a ação".

Como sublinha Kühl (2016, p. 19), hierarquias, direitos desenhados em conjunto e estruturas de projeto podem ser combinados entre si, criando-se formas e redes de vias de comunicação, decorrendo da forma como são articuladas alterações que podem suscitar uma maior ou menor probabilidade de processos de cooperação, concorrenciais ou de conflito. Nas escolas esta dimensão poderá acontecer, por exemplo, quando se implementa um determinado projeto específico numa ou em mais turmas.[233]

Assim, através dos canais de comunicação são estabelecidos os caminhos e restringidas as possibilidades de comunicação nas organizações. Ao mesmo tempo, as vias de comunicação têm uma função de descompressão (*entlastung*), determinando que aqueles que são responsáveis por determinada decisão possam partir do pressuposto de que no interir do sistema elas são vistas como corretas e não de legitimidade duvidosa. As vias de comunicação possibilitam que aqueles que tomam as decisões assumam também as responsabilidades pelas suas consequências.

Para Seidl e Becker (2006, p. 28), as vias de comunicação são a 'organização da organização' e definem quais as decisões que têm de ser tratadas como premissas de decisão, através das quais se processam outras decisões, apresentando como exemplos típicos a hierarquia e a organização matricial [*matrix organizations*], o organograma da organização.

Com efeito, como sublinha F. B. Simon (2015, p. 73), as vias de comunicação são não só definidas de forma abstrata, mas também corporizadas por titulares de posições [*Stelleninhabern*] e representantes de unidades organizacionais [*Organisationseinheiten*]. Para além disso, os lugares são ocupados por diferentes pessoas, o que coloca a possibilidade de contrariar a cristalização de automatismos da programação. Pois, como sublinha, "pessoas trazem sempre um grau de anarquia na organização".[234]

Chegamos, assim, ao terceiro tipo de premissas de decisão a utilização de pessoal [*Personaleinsatz*], ou simplesmente pessoal [*Personal*], aconteça ela de forma mais ou menos *ad hoc* ou através da atribuição de pessoas a funções ou posições. Para Luhman (2011, p. 225), as pessoas não são escolhidas [pelo menos de forma oficial] porque se amam,

[233] No caso do agrupamento que constituiu o nosso objeto de estudo podemos adiantar o projeto "Agarra o Futuro" ou o projeto "Turma +".
[234] Tradução livre do autor. No original "Personen bringen immer ein gewisses maß an Anarchie in die Organisation".

vendem ou por serem familiares ou amigos, mas, como se diz, porque se adequam ao desempenho de determinada tarefa.

Nesta fase, importa começar por introduzir os conceitos de sujeito humano e de ação social, retomando depois a premissa de decisão *utilização do pessoal* [*Personaleinsatz*].

Como já tivemos oportunidade de referir no capítulo II, Luhmann distinguiu três tipos de sistemas autopoiéticos e, portanto, capazes de se produzirem e reproduzirem com base nas suas próprias operações, o sistema vida, os sistemas sociais e os sistemas psíquicos, sendo estes dois últimos tipos os únicos capazes de operar com sentido [*Sinn*]. Por sua vez, Luhmann desdobra os sistemas sociais em interação, sociedade e organização. Estes três sistemas reproduzem a sua distinção entre sistema e ambiente com base em comunicações.

Os sistemas psíquicos operam através de processos de consciencialização (perceber, pensar, sentir, querer, atenção),[235] o que implica que os homens, para Luhmann, não são sistemas. Para Luhmann (1991a), o homem pode parecer como uma unidade para si mesmo ou para observadores, mas ele não é um sistema. Tanto mais que nenhum sistema pode ser formado a partir de uma maioria de pessoas. Nos termos de Luhmann (2002a, p. 82), muito mais o homem tem parte em diferentes sistemas, surgindo, por isso, como um "conglomerado de sistemas autopoiéticos, auto-dinâmicos, não triviais".[236]

Como sublinha Berghaus (2011, p. 33), o homem, que Luhmann designa por 'Mensch' ou 'Person', tem um corpo próprio dos sistemas biológicos, consciência própria do sistema psíquico e integra-se nas operações próprias dos sistemas sociais.

Com efeito, o homem é visto por Luhmann (1991a, p. 288) como fazendo parte do ambiente e não do sistema social, no caso vertente, também não da organização, o que altera as premissas de todas as questões da tradição, incluindo as do humanismo clássico.[237] Isso

[235] Tenha-se presente que, para Luhmann (1991a, p. 335), a consciência é considerada como a operação autopoiética dos sistemas psíquicos. Como sublinha Izuzquiza (2008, p. 237), a consciência é um porcesso contínuo de eventos que obriga o sistema psíquico a transformar-se de modo autorreferente e a manter-se numa verdadeira produção autopoiética criadora dos pensamentos.

[236] Tradução livre do autor. No original "Konglomerat autopoietischer, eigendynamischer, nichttrivialer Systeme".

[237] A tradição sociológica clássica entendia que o sistema era composto por homens, enquanto Luhmann entende que os sistemas sociais são compostos por comunicações e por diferentes subsistemas, como economia, política, religião, educação…

não significa, porém, que o homem seja considerado menos importante comparativamente com a tradição.[238] Como sublinha Izuzquiza, com Luhmann, dá-se

> a rejeição do conceito antropológico de homem como um componente da sociedade e a rejeição do conceito de ação como um elemento central na análise da sociologia. O sujeito humano (…), para Luhmann, (…) não faz parte da sociedade, mas sim o que se encontra no ambiente dos sistemas sociais. E a ação deve ser substituída pelo conceito de comunicação para encontrar uma teoria adequada da sociedade.[239]
>
> (Izuzquiza, 2008, p. 230)

Esta rejeição das categorias centrais da tradição sociológica tem sido fortemente contestada, mas para Berghaus (2011, p. 34), a situação fica clara, pois, à acusação da perspetiva tradicional de que enquanto "definir a sociedade sem envolver pessoas e ações é como uma dama sem parte abdominal",[240] Luhmann contrapõe que "até mesmo sem a parte inferior e superior do corpo! Pois o corpo e o psíquico não pertencem em absoluto à definição de sociedade".[241]

Com efeito, para Luhmann (2011, p. 285), quando falamos em 'pessoal' [*Personal*], trata-se de 'pessoas' [*Personen*], não de "pessoas individuais e totalmente pessoas",[242] o que decorre da aplicação da sua autopoiese no âmbito da parte correspondente ao sistema biológico [corpo] e do sistema psíquico [pensamentos]. Neste sentido, nos termos de Luhmann,

[238] Para a tradição, como sublinha Luhmann (2011, p. 279), a ideia central era "o homem certo no lugar certo" ["Der richtige Mann am richtigen Platz].
[239] Tradução livre do autor. No original "el rechazo del concepto antropológico de hombre como componente de la sociedad y el rechazo del concepto de acción como elemento central de análisis de la sociológia. El sujeto humano (…), para Luhmann, (…) no forma parte de la sociedad, sino que se encuentra en el entorno de los sistemas sociales. Y la acción debe ser sustituida por ele concepto de comunicación para fundar una adecuada teoria de la sociedad".
[240] Tradução livre do autor. No original "Die Gesellschaft zu definieren, ohne Mensch und Handlungen einzubeziehen, sei wie eine Dame ohne Unterleib".
[241] Tradução livre do autor. No original "Sogar ohne Unter – und Oberleib! Denn Leib und Psiche gehören überhaupt nicht in die Definition von Gesellschaft" (Luhmann, 2002b, p. 255).
[242] Tradução livre do autor. No original "nicht um individuelle Vollmenschen".

> Pessoas são formas especiais de observação da conexão de situações, isto é, padrões de ordem com caraterísticas altamente seletivas. O seu nome significa (em detalhes, uma inimaginável) quantidade de situações. Além disso, limitamos as observações ao tratamento de pessoas como premissas de decisão (...). Trata-se de premissas de decisão num duplo sentido, isto é, premissas que são comunicadas em cada comunicação de decisão como comunicações "pessoais"; e de premissas que nas decisões de pessoal como premissas que anticipam futuras decisões de determinadas pessoas.[243]
>
> (Luhmann, 2011, p. 285)

Para Luhmann (2011), na perspetiva clássica o pessoal servia, frequentemente, apenas como meio para atingir determinados fins antecipadamente previstos, sem que representassem qualquer estrutura organizacional. Mas, como sublinha Kühl (2010, p. 10), "qualquer observador pode perceber que nas organizações não só são tomadas decisões sobre pessoal, mas que essas decisões sobre pessoal traduzem importantes premissas para mais decisões na organização".[244]

De acordo com Luhmann,

> De decisões sobre pessoal deve falar-se quando se trata de ser membro do sistema ou para ocupar posições [na hierarquia]. É o caso das decisões sobre entrada (recrutamento) e saída (demissão) e de decisões sobre transferência no sistema, com ou sem promoção. Uma seleção positiva exige aqui uma suposição sobre um ajustamento das expetativas da organização, que são definidas por lugares, e o que uma pessoa traz com suas competências e atitudes.[245]
>
> (Luhmann, 2011, p. 287)

Contudo, como sublinha F. B. Simon (2015, p. 37), é preciso ter presente que o psíquico do membro da organização é um ambiente dessa mesma organização. Por isso, embora processos de comunicação [próprios do sistema organizacional] e os processos psíquicos [de consciência-pensamentos, próprios do sistema psíquico] decorrerem no mesmo *médium* – considerando que ambos processam sentido – eles não se sobrepõem, na

[243] Tradução livre do autor. No original "Personen sind besondere Formen der Beobachtung des zusammenhangs von Situationen, also Ordnungsmuster mit hochseletivität Eigenschaften. Ihr Name steht für eine (im Einzelnen unvorstellbare) Menge von Situationen. Außerdem beschränken wir die Ausführungen auf die Behandlung von Personen als Entescheidungsprämissen (…). Um Entescheidungsprämissen Handelt es sich dabei in einem dopelten Sinn, nämlich um Prämissen, die in jeder Entscheidungskommunikation als 'persönliche' kommuniziert werden; und um Prämissen, die bei Personalentscheidungen als Prämissen künftiger Entscheidungen bestimmter Personen antezipiert werden".

[244] Tradução livre do autor. No original "Jeder Beobachter kann feststellen, dass in Organisationen nicht nur über Personal entschieden wird, sondern dass diese Personalentscheidungen wichtige Prämissen für weitere Entscheidungen in der Organisation sind".

[245] Tradução livre do autor. No original "Von Personalentscheidungen soll die Rede sein, wenn es um die Mitgliedschaft im System oder um Stellbesetzungen geht. Das ist bei Entscheidungen über Eintrit (Einstellung) und Austritt (Entlassung) der Fall und bei Entscheidungen über Versetzung im System, sei es mit, sei es ohne Beförderung. Eine positive Auswahl erfordet hier Annahme über ein Zueinanderpassen von Erwartungen de Organization, die über Stellen definiert sind, und dem, was eine Person na Fähigkeiten und Einstellungen mitbringt".

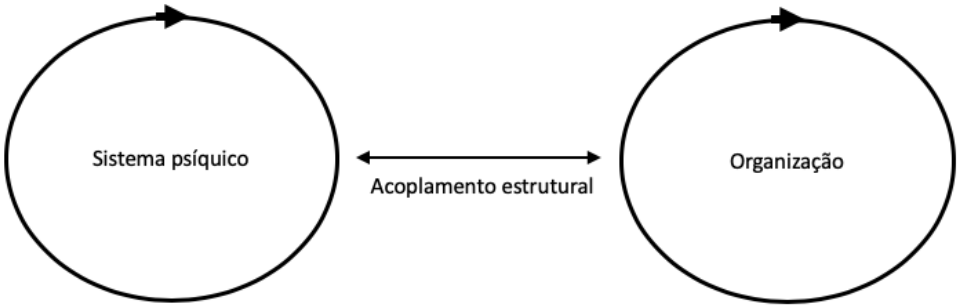
medida em que "processos psíquicos e processos de comunicação ocorrem em áreas de fenómenos separadas".[246]

Nos termos de Luhmann (1995b, p. 153),

> As diferentes recursões dos sistemas psíquico e social obrigam a separação. Mas isso não significa que não haja conexões reais, que interações causais não sejam possíveis, que a co-evolução não possa ocorrer. As conexões indispensáveis são mediadas por acoplamentos estruturais que são totalmente compatíveis com a autonomia autopoiética que operam separadamente em cada um dos sistemas.[247]
>
> (Luhmann, 1995b, p. 153)

A *figura* que a seguir apresentamos mostra o processo de acoplamento estrutural entre o sistema psíquico e a organização.

Figura: 4.7 – Acoplamento estrutural entre o sistema psíquico e a organização sistémica



Fonte: F. B. Simon (2015, p. 37)

Apesar dos dois sistemas, na sua relação com o ambiente, operarem de forma diferente, os sistemas sociais através de comunicações e os sistemas psíquicos através de pensamentos, eles influenciam-se mutuamente, constituindo ambientes um do outro. A relação entre ambos, como sublinham Seidl e Becker (2006, p. 21), não se situa ao nível das operações, mas das estruturas. Os sistemas estão estruturalmente acoplados entre si e adaptam-se uns aos outros de modo a permitirem irritações mútuas.

[246] Tradução livre do autor. No original "Psichische Prozesse und Kommunikationsprozesse ereignen sich in getrenten Phänomenbereichen".

[247] Tradução livre do autor. No original "Die unterschiedlichen Rekursionen der psychischen und sozialen Systeme zwingen zur Trennung. Das heißt aber nicht, daß keine Realzusammenhänge bestünden, keine kausalen Wechselwirkungen möglich wären, keine Co-evolution ablaufen könnte. Die unentbehrlichen Zusammenhänge werden durch strukturelle Kopplungen vermittelt, die mit der autopoietischen Autonomie der getrennt operierenden Systeme voll kompatibel sind".

De acordo com Luhmann,

> O acoplamento estrutural transmite interpenetrações e irritações. Nessa medida, eles servem como formas que realizam isso e, ao mesmo tempo, excluem outros caminhos de interpenetração e irritação. Por "interpenetração" entende-se que um sistema autopoiético pode pressupor o desempenho complexo da autopoiese de outro sistema e tratá-lo como se fizesse parte de seu próprio sistema. Assim, toda a comunicação, sem poder intervir, depende das capacidades de atenção e registo dos sistemas de consciência participantes. Por "irritação" entende-se que um sistema autopoiético no seu próprio monitor percebe perturbações, ambiguidades, desapontamentos, desvios, inconsistências nas formas com as quais pode continuar a trabalhar.[248]
>
> (Luhmann, 1995b, p. 153)[249]

Neste sentido, de acordo com F. B. Simon, a separação autopoiética de ambos os sistemas,

> trouxe, não só para a construção da teoria, mas também para a prática quotidiana, um efeito de redução de complexidade. Se todos os prazeres, pensamentos e sentimentos dos membros de uma organização fossem trazidos para a comunicação, seria, não só, muito barulhento, confuso e caótico,[250] mas surgiria também o problema de saber o que fazer com todos esses temas, perguntas e respostas, as declarações contraditórias sobre sensibilidades e apelos conflituantes para ação, etc., na verdade deveriam acontecer.[251]
>
> (F. B. Simon, 2015, p. 38)

O acoplamento estrutural que ocorre entre o sistema psíquico e o sistema social significa que os membros estão em condições de influenciar a organização e que os efeitos da mudança nas organizações também acontecem sobre a consciência dos seus membros, embora não de maneira claramento previsível.[252]

---

[248] Tradução livre do autor. No original "Strukturell e Kopplungen vermitteln Interpenetrationen und Irritationen. Sie dienen insofern ihrerseits als Formen, die dies leisten und zugleich andere Bahnen des Interpenetrierens und Irritierens ausschließen. Unter „Interpenetration" soll verstanden sein, daß ein autopoietisches System die komplexen Leistungen der Autopoiesis eines anderen Systems voraussetzen und wie ein Teil des eigenen Systems behandeln kann. So verläßtsich jede Kommunikation, ohne eingreifen zu können, auf die Aufmerk samkeits- und Aufzeichnungskapazitäten der teilnehmenden Bewußtseinssysteme. Unter „Irritation" soll verstanden sein, daß ein autopoietisches System auf dem eigenen Bildschirm Störungen, Ambiguitäten, Enttäuschungen, Devianzen, Inkonsistenzen wahrnimmt in Formen, mit denen es weiterarbeiten kann".

[249] Note-se que Luhmann utiliza também o termo interpenetração para caraterizar o tipo de relação entre o sistema psíquico e os sistemas socais, em que um sistema autopoiético pressupõe as operações complexas da autopoiese de outro sistema, podendo tratá-las como se fossem partes do próprio sistema.

[250] Mas essa confusão ou caoticidade não acontece porque, como acrescenta F. B. Simon (2015), ocorre uma seleção que leva à formação de uma diferença entre o conteúdo da comunicação e o conteúdo da consciência individual [irritação proveniente do ambiente].

[251] Tradução livre do autor. No original "für die konstruktion der Theorie eine komplexität reduzieren Wirkung, sondern auch für die altägliche praxis. Würden alle Warnehmungen, Gedanken und Gefühle der Mitglieder einer Organisation in die komunikation gebragt, würde es nicht nür sehr laut, unüberzichtlich und chaotisch, sondern es entstünde auch noch das problem, was mit all diesen ihnalten und Themen, dieser Fragen und Antworten, den wiedersprüglichen Äußerungen über befindlichkeiten un den konflithaften Handlungsaufforderugen usw. tatsächlich gescheen sollte".

[252] Considerando que pessoas [*Personen*], individualmente ou em grupo, são entidades não-triviais e, por isso, imprevisíveis (F. B. Simon, 2015, pp. 74-75).

Nos termos de Luhmann (2011, p. 116), "as fronteiras entre operações mentais e sociais ao nível operativo podem ser claras, nítidas e intransponíveis. Tal não impede, mas provoca, contudo, que isso seja refletido nos respetivos sistemas. A diferença impenetrável irrita tanto os sistemas psíquicos como os sociais".[253] Neste sentido, é preciso ter presente que, como sublinha F. B. Simon,

> canais de comunicação não são apenas definidos de forma abstrata, mas são incorporados por titulares de cargos e representantes de unidades organizacionais. Além disso, a ocupação de posições com pessoas diferentes abre a possibilidade de questionar os automatismos de tal programação e neutralizar o seu risco de solidificação. As pessoas sempre trazem uma certa quantidade de anarquia para a organização (pessoas mais novas do que já se sabe) do seu risco de solidificação na anarquia na organização (novas pessoas mais que as já conhecidas).[254]
>
> (F. B. Simon, 2015, p. 73)

Em suma, de acordo com F. B. Simon, os três tipos de premissas prévias podem ter uma relação heterárquica[255] ['heterarchischen'] entre si. Por isso, entre elas não existe qualquer

[253] Tradução livre do autor. No original "Die Grenzen zwischen psychisches und sozialen Operationen mach auf der operative Ebene eindeutig, charf und unüberbindbar gezogen sein. Das verhindertjedoch nicht, sondern provoziert geradezu, das dies in den jeweiligen Systemen reflektiert wird. Die undurchschaubare Differez irritiert sowhol die psichischen als auch die sozialen Systeme".

[254] Tradução livre do autor. No original "Kommunikationswege sind nicht nur abstrakt festgelegt, sondern sie werden von Stellenhinhabern und Repräsentanten von Organizationseinheiten verkörpert. Auβerdemerofnet sich durch die bezetzung von Stellen mit unterschiedlichen Personen die Möglichkeit, die Automatismen solche eine Programmierung infrage zu setllen und ihrem Erstarrungsrisiko entgegenzuwirken. Den Personen bringen immer ein Gewisses maβ an Anarchie in die Organisation (neu Personen meher als schon bekannte)".

[255] Uma heterarquia é um sistema de organização onde os elementos da organização não são classificados ou onde eles possuem o potencial para poderem ser classificados de maneiras diferentes. As definições do termo variam entre as disciplinas. Nas ciências sociais e da informação, as heterarquias são redes de elementos em que cada elemento compartilha a mesma posição "horizontal" de poder e autoridade, desempenhando cada uma um papel teoricamente igual. Uma heterarquia pode ocorrer paralelamente a uma hierarquia, ser-lhe subordinada ou poder conter hierarquias; os dois tipos de estrutura não são mutuamente exclusivos. De facto, cada nível num sistema hierárquico é composto de um grupo potencialmente heterárquico que contém os seus elementos constituintes. Acessível em https://educalingo.com/pt/dic-en/heterarchy [22/09/2019]. O conceito de heterarquia foi inicialmente usado por McCulloch (1945), a propósito das redes neurais, cultiva a integração e envolve estruturas de autoridade menos definidas, podendo ter regras e procedimentos claros, ou usar modelos de dimensão mais informail, emergindo como mais relevantes o conhecimento e a experiência dos intervenientes, em detrimento da sua posição hierárquica. Este conceito pode, assim, também ser relaciobnado com uma liderança de tipo distribuído e colaborativo.

> sequência de preferências, não há sobre ou subordinação. Em determinado momento da história, a pessoa pode atuar como premissa de decisão da organização, noutro a estrutura formal é decisiva, outras vezes são-no as rotinas de um programa. Isso impede a primazia permanente de uma dessas premissas, que a longo prazo provavelmente aumentará a capacidade de sobrevivência da organização, pois permite que a ambivalência entre manter e mudar as estruturas seja decisiva e, outras vezes, seja a rotina de um programa.[256]
>
> (F. B. Simon, 2015, p. 75)

Os três tipos de premissas de decisão que acabámos de caraterizar traduzem o que podemos enquadrar nas chamadas premissas de decisão decididas [*entschiedenen Entscheidungsprämissen*] (Kühl, 2018, p. 13; Luhmann, 2011, p. 240), tendo, por isso, uma dimensão formal na organização, com exceção feita para as formas abreviadas e informais de canais de comunicação [*informelle Kommunikationswege*] antes já referenciadas, tendo por base Kühl (2018).

Luhmann concebeu ainda um quarto tipo de premissas que considerou, com base em Rodríguez Mansilla (1991, p. 140), como correspondentes à cultura organizacional e que integram as chamadas premissas de decisão indecidíveis [*unentscheidbaren Entscheidungsprämissen*] e que Kühl (2018, p. 13) faz corresponder à estrutura informal da organização. Para Luhmann (2011, p. 241), esta equivalência tem uma dupla vantagem: define com precisão o usado e muito pouco claro conceito de cultura organizacional e, simultaneamente, introduz a distinção entre premissas de decisão decididas e premissas de decisão indecidíveis. Tanto mais que, como sublinha, Kühl (2018, p. 8), o conceito de cultura organizacional tem sido utilizado de forma imprecisa, servindo como um aspirador terminológico [*terminologische Staubsauger*], no qual tudo pode entrar, valores, normas, modelos de negócio, regras, símbolos, formas de pensamento, crenças, mitos, dogmas, significados, correndo o risco de se tornar como uma arbitrariedade conceptual.[257] Por isso, este autor acompanha Luhmann e Rodriguez Mansilla ao considerar como cultura organizacional "aquelas expetativas comportamentais que não foram determinadas por

[256] Tradução livre do autor. No original "reihnfolge der präferenzen, keine Über-oder Unterordenung. In einem bestimmten Moment der Geschichte kann die Person als Entescheidensprämisse der Organisation fungieren, in einen anderen ist die formale Struktur entscheident, ein andermal die Routinne eins Programms. Dadurch wird der dauherafte Primat einer dieser Prämisse verhindert, was langsfristig die Überlebensfähigkeit der Organisation erhöhen dürfte, denn es erlaubt, dis Ambivalenz zwischen Erhalten und Veränderung von Strukturen entscheidend, ein andermal die Routine eines Programms".

[257] No caso português, a problemática da cultura organizacional tem vindo a ser estudada, mormente no contexto escolar, desde há décadas, por Leonor Lima Torres, nomeadamente Torres (2004; 2006; 2010).

decisões, mas que foram lentamente incluídas. A teoria da organização fala aqui das premissas de decisão não decidíveis na organização".[258]

Todas estas premissa de decisão constituem aspetos da autorreferência do sistema organizacional, porém, Luhmann (2011, pp. 249-251) concebe também a existência de premissas de decisão que são fornecidas pelo ambiente e que, por isso, são heterorreferenciais, designadas como rotinas cognitivas [*Kognitive Routinen*]. Estas têm a ver com identificações múltiplas como nomes, direções, condições de relacionamento com parceiros, custos, ou seja, tudo aquilo que a organização faz regularmente na sua relação com o ambiente. As rotinas cognitivas emergem com a praxis de decisão do sistema e tornam-se dependentes dessa praxis, sendo esquecidas quando já não são úteis. Embora as rotinas cognitivas sejam o resultado de processos de absorção de incerteza, não são tratadas pelo sistema como artefactos constituintes, apenas lhe é concedido, por assim dizer, crédito de realidade.

Neste contexto, importa também caraterizar o entendimento de comunicação por parte de Luhmann e a sua importância para o sistema organizacional, o que faremos no ponto seguinte.

Cap. IV. 3.3. A comunicação no contexto da teoria dos sistemas sociais Luhmannianos

Como tivemos ocasião de mostrar no capítulo II, os sistemas sociais operam através de comunicações. Estas constituem, para Luhmann (1991a, p. 192), o processo basal ou basilar [*basale Prozeß*] que produz os elementos que compõem esses mesmos sistemas.

Os sistemas sociais são, assim, compostos por comunicações, desenvolvendo operações específicas no âmbito de um processo orientado para a diferença *médio/forma* (*Medium/ Form*) (Luhmann, 1997a, p. 59). Isto significa que os sistemas sociais, segundo Luhmann, *interações*, *organizações* e *sociedade*, apenas o são porque são constituídos por comunicação, não por pessoas, edifícios ou territórios (Berghaus, 2011, pp. 62-63).

[258] Tradução livre do autor. No original "jene Verhaltenserwartungen, die nicht über Entscheidungen festgelegt wurden, sondern die sich langsam eingeschliechen haben. Die Organisationstheorie spricht hier von den nicht entschiednen Entscheidungs prämissen in Organisation".

Como sublinha Berghaus (2011, p. 63), "sempre que a comunicação acontece, trata-se de um sistema social".[259] Neste sentido, podemos perguntar com Luhmann (1995b, p. 113): "o que é comunicação?".[260] Berghaus responde a esta questão de uma forma contextualizadora e que se nos afigura como muito ajustada e esclarecedora. Para esta autora,

> Todos os sistemas existem apenas na medida em que operam; sistemas sociais operam na medida em que comunicam. Apenas sistemas sociais comunicam. Uma vez que todos os sistemas são autopoiéticos e se comunicam comunicam-se na diferença-Sistema/ambiente. **Comunicação é, então, o tipo de operação pela qual os sistemas sociais se formam autopoieticamente, se mantêm e se distinguem do seu ambiente**.[261]
>
> (Berghaus, 2011, p. 73)

Segundo Luhmann,

> Um sistema de comunicação é, portanto, um sistema completamente fechado que gera os componentes que o compõem através da própria comunicação. Nesse sentido, um sistema de comunicação é um sistema autopoiético que produz e reproduz tudo o que funciona como uma unidade para o sistema.[262]
>
> (Luhmann, 1995b, p. 118)

Luhmann precisa melhor sua posição nos seguintes termos:

> Colocado de forma mais concreta, tal significa que o sistema de comunicação não é apenas um elemento – o que é uma unidade não resolúvel da comunicação –, mas também especifica as suas próprias estruturas. O que não é comunicado, não pode contribuir em nada. Apenas a comunicação pode influenciar a comunicação; somente a comunicação pode decompor as unidades de comunicação (por exemplo, analisar o horizonte de seleção de uma informação ou pedir as razões para uma expressão); e somente a comunicação pode controlar e reparar a comunicação.[263]
>
> (Luhmann, 1995b, p. 118)

Nesse sentido, torna-se importante salientar que a informação não está disponível no mundo como qualidade antecipada, podendo ser importada pelo sistema. Na verdade, o valor da informação é muito mais atribuído pelo sistema. Como sublinha Berghaus (2011, p. 59),

---

[259] Tradução livre do autor. No original "Immer, wenn Kommunikstion statfindet, handelt es sich um ein soziales Sysyem".

[260] Tradução livre do autor. No original "Was ist Kommunikation?".

[261] Tradução livre do autor. No original "Alle Systeme existieren nur, in dem sie operieren; sozialle Systeme operieren, in dem sie kommunizieren. Allein Soziale Systeme Kommunizieren. Da alle Systeme autopoietisch und in System/Umwelt-Diferenz kommunizieren. **Komunikation ist also die Art von Operation, durch die Sozialle Systeme siche autopoietisch bilden , erhalten und von ihrer Umwelt abgrenzen".**

[262] Tradução livre do autor. No original "Ein Kommunikationssystem ist deshalb ein vollständig geschlossenes System, das die Komponenten, aus denen es besteht, durch die Kommunikation selbst erzeugt. In diesem Sinne ist ein Kommunikationssystem ein autopoietisches System, das alles, was für das System als Einheit fungiert, durch das System produziert und reproduziert".

[263] Tradução livre do autor. No original "Etwas konkreter ausformuliert, bedeutet dies, daß das Kommunikationssystem nicht nurs eine Elemente - das, was jeweils eine nicht weiter auflösbare Einheit der Kommunikation ist -, sondern auch seine Strukturen selbst spezifiziert. Was nicht kommuniziert wird, kann dazu nichts beitragen. Nur Kommunikation kann Kommunikation beeinflussen; nur Kommunikation kann Einheiten der Kommunikation dekomponieren (zum Bei spiel den Selektionshorizont einer Information analysieren oder nach den Gründen für eine Mitteilung fragen); und nur Kommunikation kann Kommunikation kontrollieren und reparieren".

sustentada em Luhmann (2002b, p. 119), "do mundo penetram apenas irritações, murmúrios, perturbações, inflamações, desordens para o sistema, algumas delas – altamente seletivas – 'transformam informação'; o sistema torna possível a 'ordem do ruído'"[264], mas apenas algumas delas são admitidas como distinções de informação. Para Luhmann,

> a exclusão de uma massa de eventos no ambiente de possíveis impactos no sistema é a condição de que o sistema, com o pouco que ele permite que entre, possa fazer algo. Ou, formulado de maneira totalmente abstrata: Redução da complexidade é a condição de complexidade crescente.[265]
>
> (Luhmann, 2002b, p. 121)

Como sublinha Luhmann (1997a, p. 93), "os sistemas operam, assim, sob a ilusão de um contacto com o ambiente",[266] mas, na realidade, os sistemas autopoiéticos estão instruídos [*angewiesen*] para a auto-organização. Esta só pode acontecer em processos de clausura ou fechamento operativo [e abertura cognitiva], em que as operações próprias se tornam possíveis, recursivamente, em resultado das suas próprias operações (Luhmann, 2006, p. 68). Nesta conformidade, o sistema produz a diferença entre fechamento e abertura, gerando uma dupla referência, autorreferência/heterorreferência.

No entanto, a comunicação apenas emerge se for feita a distinção entre informação e enunciação – através da qual a informação selecionada se dá a conhecer – e isso, caso essa distinção seja compreendida.

Portanto, através da enunciação, o sistema refere-se a si mesmo e atualiza a possibilidade de outras comunicações se encerrarem, recursivamente – e, por isso, dinamicamente, no sistema.[267] Pelo que as externalidades das componentes da comunicação não podem ser fixadas ontologicamente, como se fossem um atributo do mundo, elas pressupõem-se mutuamente e estão enlaçadas de forma circular e são complementadas pelo ato de compreender, o que origina a comunicação (Luhmann, 2006, p. 50).

---

[264] Tradução livre do autor. No original "Von der Welt dringen bloβ Irritationen, Rauschen, Perturbationen, Reizungen, Störungen, zu dem System vor, das manches davon – höchst selektiv – 'information transformiert'; das System macht 'order from noise'".

[265] Tradução livre do autor. No original "Das Ausschlieβen einer Masse von Ereignissen in der Umwelt von Möglichen Einwirkungen auf das System ist die Bedingung dafür, dass das System mit dem Wenigen, was es zuläst, etwas anfangen kann. Oder, ganz abstrakt formuliert: Redution von komplexität ist die Bedingung der Steigerung von Komplexität".

[266] Tradução livre do autor. No original "Die Systeme operieren mithin unter ilusion eines Umweltkontaktes".

[267] Neste sentido, para Luhmann (2006, p. 50), a comunicação não parte de um mundo objetivo sobre o qual depois se fala, a origem da comunicação reside na ação subjetiva propiciadora de sentido, ou desencadeada de antemão por uma sociedade que prescreve através ds suas instituições sociais.

Para explicarmos melhor esta perspetiva de Luhmann (1997a), devemos ter presente que este sociólogo introduziu a noção de forma [inspirando-se em Spencer-Brown]. No que diz respeito à comunicação,

> isto significa que qualquer comunicação pode ser considerada uma operação de distinção (uma mensagem seletiva) que indica algo como sendo diferente de outra coisa, que pode ou não ser especificada, de modo que operações posteriores de distinção possam optar por afirmar ou rejeitar essa indicação, seja cruzando as distinções de modo que elas observem o seu exterior ou reingressando a distinção em si mesma para investigar o observador que marca essa distinção, ou sobre a possibilidade de distinguir aquilo que não foi previamente distinguido.[268]
>
> (Baecker, 2017, pp. 16-17)

Assim, como sublinha Baecker (2017, p. 17), qualquer comunicação marca uma distinção que indica o seu lado interno que pode ser identificada com a letra *m* e cuja sequência apresentamos nas figuras seguintes.

Figura: 4.8 – Comunicação de primeira ordem

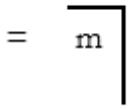


Figura: 4.9 – Comunicação de segunda ordem

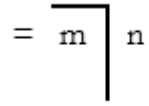
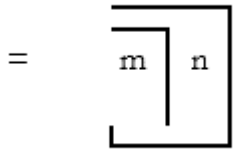


Figura: 4.10 – Comunicação de re-entrada (re-entry)



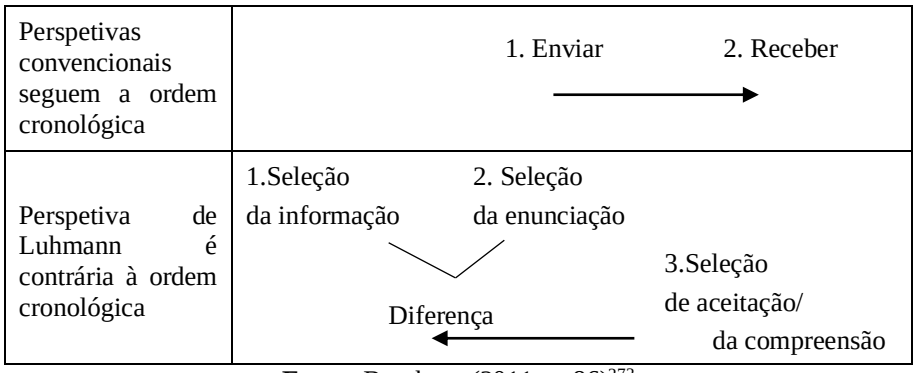
Fonte: Baecker (2017, p. 17)

[268] Tradução livre do autor. No original "esto significa que cualquier comunicación puede ser considerada una operación de distinción (un mensaje selectivo) que indica algo como diferente de otra cosa, que puede o no ser especificada, de modo que operaciones posteriores de distinción puedan elegir afirmar o rechazar esa indicación, ya sea cruzando las distinciones para que observen su exterior o re-ingresando la distinción en sí misma para investigar al observador que marca dicha distincción, o acerca de la posibilidad de distinguir aquello que no ha sido previamente distinguido".

Neste processo autopoiético, como sublinha Luhmann (2006, pp. 70-71), realiza-se uma *re-entry*, uma reentrada "da distinção numa reentrada (já executada no sistema) a da distinção sistema/ambiente no sistema".[269] Trata-se, portanto, de operações autopoiéticas que implicam processos de auto-observação efetuados com recurso a uma observação de segunda ordem, aquela que permite transformar distinções noutras distinções, isto é, trabalhar a informação (Luhmann, 1997a, p. 92).

Com efeito, é a comunicação – ou os eventos comunicativos –[270] que é entendida como o modo de operação dos sistemas sociais, que se enquadra no conceito de autopoiese, e não as pessoas.[271] Assim, como sublinham Seidl e Becker (2006, p. 18), com Luhmann, a comunicação afasta-se da noção convencional como um processo assimétrico de transferência de significado ou informação de um emissor para um recetor e desenvolve uma nova perspetiva. Recorrendo a Berghaus podemos comparar as duas perspetivas nos termos da figura que se segue.[272]

Figura: 4.11 – Um conceito de comunicação – ao contrário da passagem do tempo



Fonte: Berghaus (2011, p. 86)[273]

[269] Tradução livre do autor. No original "una reentry (ya ejecutada en el sistema) de la distinción sistema/entorno en el sistema" (Luhmann, 2006, p. 71).
[270] Seidl e Backer precisam aqui o conceito de comunicação de Luhmann. Também Neves (2006, p. 179) faz essa precisão, mas para o distinguir do conceito geral de comunicação utilizado noutras teorias sociais. Podemos, assim, usar ao longo do texto a expressão comunicação, eventos comunicativos ou processo comunicativo.
[271] A perspetiva de Luhmann contesta a abordagem tradicional que trata a comunicação em termos do sujeito humano. No caso de Luhmann, apenas os sistemas sociais podem comunicar, os homens estão fora, fazem parte do ambiente [apenas podem comunicar através de processos de acoplamento estrutural entre sistemas sociais e psíquicos].
[272] Tradução livre do autor.
[273] Tradução livre do autor. No original "Eine Auffassung von Kommunikation – gegenäufig zum Zeitablauf".

Assim, para Luhmann,

> Decisivo é que a terceira seleção se possa apoiar numa distinção, nomeadamente, a distinção da informação da sua enunciação. Como isso é decisivo e a comunicação só pode ser entendida a partir daqui, chamamos nós (de maneira um tanto incomum) Ego ao destinatário e Alter ao autor da enunciação Alter.[274]
>
> (Luhmann, 1991a, p. 195)

Com efeito, para Luhmann (1991a, p. 193), um procedimento assente na *transmissão* [*Übertragung*] da *mensagem* proveniente do *emissor* para o *recetor* não tem utilidade, pois é inadequada para esclarecer o conceito de comunicação [numa perspetiva autopoiética]. Assim, como sublinha Berghaus (2011, p. 89), "não é a intenção de comunicar de um emissor, mas a interpretação como enunciação através de um recetor que decide se a comunicação está presente ou não".[275] Para Luhmann (1991a, p. 208), "a comunicação é (...) possível sem a intenção de se comunicar, se Ego conseguir observar uma diferença de informação e comunicação".[276] De acordo com Luhmann (1997a, p. 81), "a teoria geral dos sistemas autopoiéticos requer uma indicação precisa daquelas operações que o sistema autopoiético realiza e, dessa forma, delimita o sistema relativamente ao seu ambiente. No caso dos sistemas sociais, tal ocorre através da comunicação.[277]

A comunicação emerge, assim, como absolutamente central, pois, como sublinha Izuzquiza (2008, p. 206), é, fundamentalmente, um processo seletivo, por intermédio do qual, cumpre-se, de certo modo, a estabilidade do sistema num âmbito de possibilidades.

Com efeito, de acordo com Luhmann (1997a, p. 72), a comunicação processa-se através de uma síntese composta por uma combinação de três seleções: *informação* (*Information*); *enunciação* – ato de comunicar (*Mitteilung*) e *compreensão* – (*Verstehen]*,[278] em que a distinção entre estas três componentes traduz, para Luhmann (1995b, p. 117), o

[274] Tradução livre do autor. No original "Entscheidend ist, daß die dritte Selektion sich auf eine Unterscheidung stützen kann, nämlich auf die Unterscheidung der Information von ihrer Mitteilung. Da dies entscheidend ist und Kommunikation nur von hier aus verstanden werden kann, nennen wir (etwas ungewöhnlich) den Adressaten Ego und den Mitteilenden Alter".

[275] Tradução livre do autor. No original **"Nicht die Mitteilungsabsicht eines Senders, sondern die Interpretation als Mittteilingung durch ein Empfäger entscheidet darüber, ob kommunikation vorliegt oder nicht"** [a negrito no original].

[276] Tradução livre do autor. No original "Kommunikation ist zwar (…) ohne Mitteilungsabsicht möglich, wenn es Ego gelingt, eine Differenz von Information und Mitteilung gleichwohl zu beobachten".

[277] Tradução livre do autor. No original "Die Algemeine Theorie autopoietische Syisteme verlangt eine genaue Angabe derjenigen Operation, die die Autopoiesis des Systems durchführt und damit ein System gegen seine Umwelt abgrezt". Im falle sozialle Systeme geshieth dies durch Kommunikation".

[278] Os mesmos termos podem ser encontrados, nomeadamente, na tradução em espanhol, por nós utilizada (Luhmann, 2006, p. 50/115), em Luhmann (1995b, p. 115) e em Luhmann (1991a, p. 196).

primeiro aspeto novo a considerar. Cada informação, enunciação ou compreensão implica uma seleção a partir de diferentes possibilidades, sendo, por isso, contingente (Luhmann, 1997a, p. 190).[279]

Inspirados em Berghaus (2011, p. 77) e tendo presente Luhmann (1991a, p. 194), podemos apresentar, de seguida, uma sistematização deste tríptico de seleções, situando-se as primeiras duas, no âmbito do *emissor – Alter* – e a terceira, no âmbito do *recetor – Ego*:

a) **Seleção da informação**. O emissor (*alter*) seleciona uma informação – aquilo sobre o qual se quer expressar –, a partir de uma variedade de informações disponíveis para partilhar com o recetor (*ego*);

b) **Seleção de uma enunciação**. O emissor (*alter)*, partindo de múltiplas formas de enunciação da informação, seleciona uma (gestos, elocuções orais, por escrito, etc.) e faz a emissão da informação;

c) **Seleção da compreensão** – o recetor (*ego*) seleciona, partindo de diferentes possibilidades, uma forma de entendimento do que lhe está a ser comunicado, considerando também a possibilidade da incompreensão/rejeição da informação.

Trata-se, por isso, nos termos de Luhmann de

> diferentes seleções cuja seletividade e área de seleção apenas são constituídas através da comunicação. Não há informação fora da comunicação, não há enunciação fora da comunicação, não há compreensão fora da comunicação – e isto não num sentido causal, segundo o qual a informação seria causa da enunciação e a enunciação teria que ser a causa da compreensão, mas no sentido circular de pressuposição recíproca.[280]
>
> (Luhmann, 1995b, p. 118)

Berghaus (2011, p. 78) decompõe a unidade comunicativa do sistema social nos termos que podemos observar na *figura 4.12*[281].

[279] Para Luhmann, contingência refere-se à ideia de imprevisibilidade e risco e traduz a possibilidade de haver outra escolha ou seleção.

[280] Tradução livre do autor. No original "unterschiedliche Selektionen, deren Selektivität und deren Selektionsbereich überhaupt erst durch die Kommunikation konstituiert werden. Es gibt keine Information außerhalb der Kommunikation, es gibt keine Mitteilung außerhalb der Kommunikation, es gibt kein Verstehen außerhalb der Kommunikation - und dies nicht etwa in einem kausalen Sinne, wonach die Information die Ursache der Mitteilung und die Mitteilung Ursache des Verstehens sein müßte, sondern im zirkulären Sinne wechselseitiger Voraussetzung".

[281] Tradução livre do autor.

Figura: 4.12 – A menor unidade e, na realidade, não mais desmontável de um sistema social, que, subsequentemente, decompõe a comunicação

	Dois editores processam a informação Por regra: pessoa Também possível: sistemas sociais	
	"Alter" o/a outro/a Convencional: emissor	"Ego" Eu Convencional: recetor
Três Seleções	1. Seleção da informação 2. Seleção da enunciação	3. Seleção da suposição / da compreensão

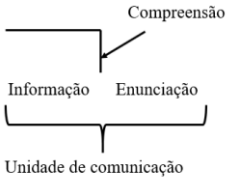
Fonte: Berghaus (2011, p. 78)[282]

Nos termos sublinhados por Berghaus (2011, pp. 78-83), num primeiro ato, dá-se a seleção da informação, considerando que as informações não aparecem no mundo como unidades dadas, mas como sendo produzidas por um observador que estabelece uma diferença entre aquilo que ele visualiza como uma informação e todas as outras informações. Isto significa que do ambiente entram no sistema irritações [*Irritationen*], ruídos [*Rauschen*], desordem [*Störung*], que não podem ser designados como informações e que colocam a questão de saber "o que é que eu encontro como informativo"? [*was finde ich informativ?*]. Num segundo ato, dá-se a seleção da enunciação da informação, estabelecendo-se a diferença entre a informação e a enunciação, o que significa que a enunciação é sempre uma seleção, uma decisão para uma informação específica, contra outras possibilidades. Num terceiro ato, dá-se a seleção da aceitação da compreensão, isto é, o entendimento de que algo foi comunicado e que quem comunica estabelece uma diferença entre informação e enunciação da informação, o que significa que o outro dispõe de uma variedade de informações, que dessa variedade apenas escolhe algumas para enunciar de uma certa maneira e que muitas outras informações não foram comunicadas.

Finalmente, segundo Luhmann (1997a, p. 97), para que o processo resulte em comunicação, a diferenciação entre enunciação e informação, estabelecida por *alter*, precisa de ser compreendida por *ego*. Seidl e Becker (2006, p. 19) ilustram estre tríptico comunicativo de eventos nos termos representados na *figura 4.13.*[283]

[282] Tradução livre do autor. No original "die kleinster und daher eigentlich nicht weiter zerlegbare Einheit eines soziele Systems, die Kommunikation, nachträglich de-komponiert".
[283] Tradução livre do autor.

Figura: 4.13 – Comunicação como uma síntese de informação, enunciação e compreensão



Fonte: Seidl e Becker (2006, p. 19)[284]

No contexto da *figura 4.13*, a enunciação é a seleção de uma forma e razão particular de todas as formas e razões possíveis; a compreensão é conceituada como distinção entre informação e enunciação, formando-se, assim, uma "unidade de comunicação" constituída pelas três componentes (Luhmann, 1991a, p. 202).

Assim, nos termos sublinhados de Luhmann (1991a, p. 195), a seleção é feita no contexto de um "repertório de possibilidades" que leva a que cada comunicação selecione o que está a ser comunicado de tudo o que poderia ter sido comunicado.

Recorrendo a um esquema de Berghaus (2011, p. 97), poderíamos representar esta tríptica unidade de comunicação nos termos expressados na figura seguinte.

Figura: 4.14 – A comunicação como um tríptico processo de seleção – esquemático

1. **Seleção da informação**, em que *Alter*, o 'emissor', aprecia algo como informação, não considerando o resto;
2. **Seleção da enunciação**, em que *Alter*, o 'emissor', comunica aspetos da informação a *Ego*, o 'recetor' e outros não.
3. **Seleção de aceitação da compreensão**, *Ego*, o 'recetor', leva algumas mensagens a sério e outras não, compreendendo nesse processo a diferença entre informação e enunciação. Por exemplo, alguém lê o jornal ou não, compreende que as notícias também poderiam ser outras.

Fonte: Berghaus (2011, p. 97)[285]

Com efeito, para Luhmann (1997a), o processo comunicativo, para se tornar comunicação, implica a transmissão e a compreensão – ou não compreensão/rejeição – da informação, considerando que comunicação surge através de uma síntese de três seleções diferentes, seleção de informações, seleção da enunciação dessas informações e

[284] Depois de muito refletirmos, decidimos utilizar o termo *enunciação* para traduzir *Mitteilung*, o mesmo fazendo para o termo *Uterrance*, também usada para tradução do termo alemão para o inglês, apesar de não ser consensual [após termos hesitado entre *enunciação* e *expressão*], por considerarmos que corresponde melhor ao âmbito que lhe foi atribuído por Luhmann.

[285] Tradução livre do autor.

compreensão seletiva ou mal entendida/rejeitada dessa enunciação e das suas informações. Sem a seletividade da informação, não acontece nenhum processo de comunicação. Luhmann inverte, assim, o modo como as comunicações são conceituadas e, ao invés de partir de um 'significado pretendido' da comunicação, coloca a ênfase no significado compreendido, numa unidade indissolúvel (Seidl & Becker, 2006, p. 19).

Nos termos de Luhamnn,

> a comunicação entendendo-se como a síntese de três seleções, como uma unidade de informação, enunciação e compreensão, então a comunicação é realizada quando e na medida em que a compreensão ocorre. Tudo o resto acontece "fora" da unidade da comunicação elementar e pressupõe isso mesmo. Isto é especialmente verdadeiro para um quarto tipo de seleção: para a aceitação ou rejeição da redução de sentido comunicada. No destinatário da comunicação, é preciso distinguir a compreensão do seu sentido de seleção da aceitação ou rejeição da seleção como a premissa do próprio comportamento.[286]
>
> (Luhmann, 1991a, p. 203)

Esta perspetiva, enunciada por Luhmann na obra citada, sustenta também a possibilidade de existência de uma quarta componente do ato de comunicar: **Aceitação ou rejeição da comunicação (4)**. Esta possibilidade, também sublinhada por Seidl e Becker (2006, p. 18), já faz parte da comunicação subsequente. Para estes autores, esta componente da comunicação, que faz a distinção entre compreensão e aceitação/rejeição da informação, ao estabelecer uma conexão, acrescenta um elemento dinâmico ao sistema social, fazendo a ponte entre a produção de uma comunicação e a próxima. Assim, esta dimensão da comunicação faz emergir o conceito geral de autopoiese, que afirma que as comunicações só 'existem' como comunicações através da sua relação com outras comunicações, o que acentua a ideia de as comunicações serem produzidas numa rede recursiva.

Com efeito, para Luhmann (1986, p. 174), "os sistemas sociais usam as comunicações como o seu modo particular de reprodução autopoiética. Os seus elementos são comunicações recursivamente produzidas e reproduzidas por uma rede de comunicações e que não podem existir fora dessa rede".[287] Assim, "a comunicação é (...) autopoiética, na

[286] Tradução livre do autor. No original "Begreift man Kommunikation als Synthese dreier Selektionen, als Einheit aus Information, Mitteilung und Verstehen, so ist die Kommunikation realisiert, wenn und soweit das Verstehen zustandekommt. Alles weitere geschieht »außerhalb« der Einheit einer elementaren Kommunikation und setzt sie voraus. Das gilt besonders für eine vierte Art von Selektion: für die Annahme bzw. Ablehnung der mitgeteilten Sinnreduktion. Man muß beim Adressaten der Kommunikation das Verstehen ihres Selektionssinnes unterscheiden vom Annehmen bzw. Ablehnen der Selektion als Prämisse eigenen Verhaltens".

[287] Tradução livre do autor. No original "Social systems use communications as their particular mode of autopoietic reproduction. Their elements are communications which are recursively produced and reproduced by a network of communications and which cannot exist outside of such a network".

medida em que só pode ser produzida numa conexão recursiva com outras comunicações, isto é, somente numa rede em cuja reprojeção participa cada uma das próprias comunicações" (Luhmann, 1997a, pp. 82-83).[288] Como acrescenta Luhmann,

> Com compreensão ou incompreensão, é concluída uma unidade de comunicação, sem considerar a possibilidade basicamente infinita de esclarecer melhor o que foi compreendido. Mas esta conclusão tem a forma da transição para uma comunicação posterior, que pode entender tais explicações ou dedicar-se a outros temas. A produção de elementos é autopoiese. Já a comunicação da aceitação ou rejeição da sugestão de uma comunicação é outra comunicação e, com todos os laços temáticos, não resulta automaticamente da comunicação prévia.[289]
>
> (Luhmann, 1997a, p. 83)

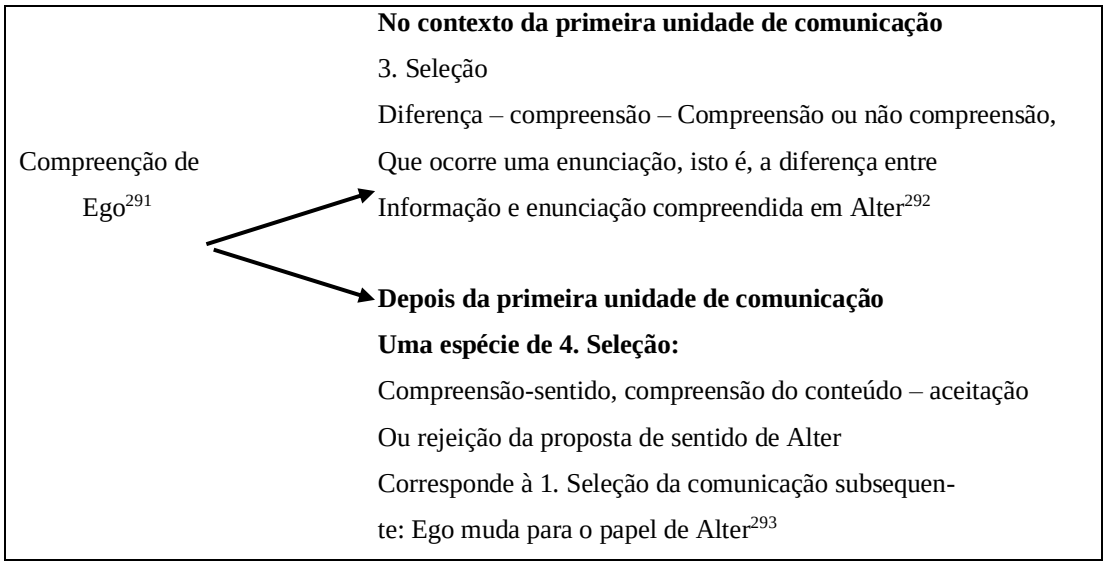
Neste enquadramento, como sublinham Seidl e Baecker (2006, p. 19), uma comunicação apenas é definida através de uma rede de comunicações no seio da qual a comunicação é produzida, tendo por base não o consenso, ou mesmo o dissenso, mas a diferença, a compreensão da difererença entre informação e enunciação. Deste modo, como sustenta Berghaus (2011, p.90), "a comunicação não é bem-sucedida quando atinge a unidade [das três componentes], mas quando conduz a uma comunicação de conexão".[290] Esta produção comunicativa pode ser ilustrada com a *figura 4.15*.

[288] Tradução livre do autor. No original "Kommunikation ist (…) autopoietisch insofern, als sie nur in recursiven Zusammenhang mit anderen Kommunikationen erzeugt werden kann, also nur in einem Netzwerk, an dessen Reprodution jede einzeln Kommunikation selber mitwirkt".

[289] Tradução livre do autor. No original "Mit Verstehen bzw Miβverstehen wird eine kommunikationsheinheit abgeschlossen ohne Rüksicht auf die prinzipiell endlose möglikeit, weiter zu klären, wa verstanden worden ist. Aber dieser Abschluβ hat die form des Übergang zu weiterer kommunikation, die solche klärungen nachvollziehen oder sich anderen Themen zuwenden kann. Elementproduktion ist Autopoiesis. Schon die Kommunikation des Anehmens oder Ablenhnens des Sinnvorschlags einer Kommunikation ist eine *andere* Kommunikation und ergibt sich, bei allen thematischen Bindungen, nicht von selbst aus der vorigen Kommunikation".

[290] Tradução livre do autor. No original "Kommunikation ist nicht dann erfolgrich, wenn sie Einigkeit erzieht, sondern dann, wenn sie erfolgt und Anschlusskommunikation nach sich zieht".

Figura: 4.15 – Compreensão como terceira seleção e como uma espécie de quarta seleção/comunicação subsequente



Fonte: Berghaus (2011, p. 101)

Porém, como salienta Luhmann (1981b, p. 26), "a comunicação é improvável. Ela é improvável, apesar de a experienciarmos todos os dias, praticarmos e não podermos viver sem ela. Esta improbabilidade que se tornou impercetível deve ser entendida de antemão (...)".[294] Por isso, de acordo com Luhmann,[295] o êxito da comunicação deve parecer extremamente improvável, considerando que: (1) é improvável que ego (recetor) entenda alter (emissor), dada a separação e individualização dos seus corpos e consciências[296] e considerando que o sentido da comunicação apenas pode ser compreendido ligado ao contexto que, antes de mais, funciona para cada um segundo o que a sua própria memória fornece; tanto mais que o ato de compreender inclui sempre a possibilidade de não entendimento ou rejeição; (2) a improbabilidade da acessibilidade da comunicação [a

[291] Tradução livre do autor. No original "Egos Verstehen".
[292] Tradução livre do autor. No original "**Innerhalb de ersten kommunikationsheinheit**
3.Seletion Differenz-Verstehen-Verstehen oder Nichtverstehen, Das eine Mitteilung erfolgt, also die Diferenz von Information und Mitteilung bei Alter verstehen".
[293] Tradução livre do autor. No original "**Nach der erster kommunikationheinheit / Einer arte 4. Seletion:** Sinn-Verstehen, inhaltliches Verstehen – Annehmen Oder Ablehnen von Alters sinnvorschlag / **Entspricht der 1. Seletion der Anschlusskommunikation:** Ego vechselt in die rolle vom Alter".
[294] Tradução livre do autor. No original "Kommunikation ist unwahrscheinlich. Sie ist unwahrscheinlich, obwohl wir sie jeden Tag erleben, praktizieren und ohne sie nicht leben würden. Diese unsichtbar gewordene Unwahrscheinlichkeit gilt es vorab zu begreifen (…)".
[295] O autor segue aqui as ideias já expressas em Luhmann (1981b) e que foram reafirmadas em Luhmann (1991a, pp. 217-218), na segunda edição de uma obra publicado em 1984.
[296] Tendo presente que para Luhmann não é o homem que comunica, quem comunica é a comunicação e que o homem é situado por Luhmann no sistema psíquico e a comunicação no sistema social.

garantia de que chega ao seu destino], considerando que é improvável que uma comunicação possa alcançar mais pessoas que aquelas que alcançaria se estivessem presentes numa situação concreta [pois existe o problema da extensão do espaço e do tempo, podendo o sistema de interação garantir uma atenção satisfatória para a comunicação ou não, se, de forma reconhecível, a outra pessoa não quiser comunicar]; (3) a improbabilidade de êxito ou sucesso da comunicação, considerando que a comunicação só será bem-sucedida (união conseguida de seleções) se ego aceitar a informação (conteúdo seletivo da comunicação) como premissa para o seu próprio comportamento,[297] juntando outras seleções subsequentes, fortalecendo, dessa forma, a sua própria seletividade. (Luhmann, 1991b, p. 157).

Neste quadro, dada a improbabilidade da comunicação, podemos perguntar: "como é possível a regulação social?" O próprio Luhmann (1991a, p. 165) colocou a questão e respondeu nos termos que apresentamos de seguida.

Para Luhmann (1991a, pp. 194-195), a comunicação não pode ser entendida como processo de transmissão, uma vez que a transmissão [*Übertragung*] de uma consciência, de um humano para o outro é impossível. Os sistemas comunicativos constituem-se a si próprios com a ajuda de uma distinção entre Médio [*Médium*] e Forma [*Form*]. Esta distinção permite, segundo Luhmann, a substituição do termo implausível de transmissão e, para além disso, poupa-nos a necessidade de nortearmos a comunicação para os últimos elementos e a noção ontológica da comunicação. No seu lugar surge uma distinção dependente de uma observação. Neste sentido, as formas não são unidades prontas provenientes do mundo, mas uma configuração do mundo, uma construção da realidade empreendida pelos sistemas sociais e específicos (Berghaus, 2011, p. 116).

Na tabela seguinte, tendo por base Berghaus, apresentamos as diferenças entre *médium(medio) e forma*.

[297] Para Luhmann, "premissa do seu próprio comportamento" pode significar: agir sob diretivas correspondentes, mas também vivenciar, pensar e trabalhar outras cognições, sob o pré-requisito de que se trata de uma informação determinada.

Tabela: 4.1 – Diferença entre *Médium* e *Forma*

Médium / substrato medial	**Forma**
Invariante	Variável
Não percetível	Percetível
Debilmente acoplado para possíveis conexões	Acoplamento fixo/firme para conexões realizadas
Debilmente acoplado, mas estável	Acoplamento rígido, mas em rápida mudança, temporária e rapidamente em desintegração
Por exemplo Linguagem	Falar, escrever, ler de determinadas frases, por exemplo "este é o núcleo central do problema"
Por exemplo Dinheiro	Exigências e pagamentos de determinados preços, por exemplo, 1500 € de renda
Por exemplo Arte	Produção de determinadas obras de arte, por exemplo Leonardos Ginebra

Fonte: Berghaus (2011, p. 113)[298]

A distinção entre médio e forma parte do pressuposto que nem todos os elementos se conectam uns com os outros, mas que existe uma reformulação dos processos seletivos efetuados. Estes são depois trabalhados através de uma segunda distinção para poderem selecionar formas e apresentá-las na área de um médio (Luhmann, 1997a, p. 196). Este processo, através do qual a improbabilidade [*Unwahrscheinlichkeit*] de comunicação é transformada em probabilidade [*Wahrscheinlichkeit*], ocorre através dos médios [*Medien*]. Nos termos especificados por Luhmann (1991a, p. 120), face ao primerio tipo de improbabilidade: impossibilidade de *Ego* entender *Alter*, "o medium que aumenta a compreensão da comunicação muito além do perceptível é a linguagem. A língua é um meio caraterizado pelo uso de sinais" (Luhmann, 1991a, p. 220).[299] Relativamente ao segundo tipo de improbabilidade: a garantia de que a comunicação chega ao seu destino, as soluções prendem-se com os processos de difusão.

[298] Tradução livre do autor.

[299] Tradução livre do autor. No original "Das Medium, das das Verstehen von Kommunikation weit über das Wahrnehmbare hinaus steigert, ist die Sprache. Sprache ist ein Medium, das sich durch Zeichengebrauch auszeichnet".

Como sustenta Luhmann,

> Com base na linguagem, os meios de difusão, nomeadamente escrita, impressão e rádio, foram desenvolvidos. Eles são baseados numa decomposição incongruente e recombinação de unidades não resolúveis. Dessa forma alcança-se uma extensão da abrangência do processo de comunicação, que, por sua vez, reverte para o que parece ser o conteúdo comprovado da comunicação. Os meios de comunicação selecionam pela sua própria técnica, eles criam a sua própria manutenção, comparação e melhoria, mas cada um só pode ser usado com base na estandardização. Comparativamente com a tradição verbal, interação e tradição ligada à memória, isso permite que a comunicação, imensa e ao mesmo tempo limitada, possa servir como base para futuras comunicações.[300]
>
> (Luhmann, 1991a, p. 221)

Relativamente ao terceiro tipo de improbabilidade da comunicação: *a improbabilidade de êxito ou sucesso da comunicação,* Luhmann considera que

> O sucesso estava (...) no desenvolvimento de meios de comunicação simbolicamente generalizados, funcional e exatamente relacionados com esse problema. Como simbolicamente generalizados, queremos referir-nos aos meios que usam generalizações para simbolizar a conexão entre seleção e motivação, isto é, representá-la como uma unidade. Exemplos importantes são: verdade, amor, propriedade/dinheiro, poder/lei; em alguns aspectos também crenças religiosas, arte e hoje talvez "valores básicos" civilizacionais padronizados. De formas muito diferentes e para constelações de interação muito diferentes, em todos estes casos trata-se de uma questão de condicionar a seleção da comunicação, de tal forma que ela ao mesmo tempo atue como um meio de motivação, isto é, possa assegurar adequadamente o cumprimento da proposta de seleção.[301]
>
> (Luhmann, 1991a, p. 221)

Asssim, de acordo com Luhmann (2006, p. 145), deve haver probabilidades que guiem a expetativa, tornando possível a autopoiésis da comunicação. É aqui que *medium e forma* atuam como "condutores de probabilidades" (Luhmann, 1997d, p. 190). Neste sentido, como sustenta Luhmann (2006, pp. 148-149), os seres humanos necessitam de se tornar dependentes de uma ordem superior, a comunicação chamada sociedade, que garante um

[300] Tradução livre do autor. No original "Auf Grund von Sprache haben sich Verbreitungsmedien, nämlich Schrift, Druck und Funk entwickeln lassen. Sie beruhen auf einer inkongruenten Dekomposition und Rekombination von sprachlich nicht weiter auflösbaren Einheiten. Erreicht wird damit eine immense Ausdehnung der Reichweite des Kommunikationsprozesses, die ihrerseits zurückwirkt auf das, was sich als Inhalt der Kommunikation bewährt. Die Verbreitungsmedien seligieren durch ihre eigene Technik, sie schaffen eigene Erhaltungs-, Vergleichs- und Verbesserungsmöglichkeiten, die aber jeweils nur auf Grund von Standardisierungen benutzt werden können. Dadurch wird, verglichen mit mündlicher, interaktions- und gedächtnisgebundener Überlieferung, immens ausgeweitet und zugleich eingeschränkt, welche Kommunikation als Grundlage für weitere Kommunikationen dienen kann".

[301] Tradução livre do autor. No original "Der Erfolg lag (…) in der Entwicklung von symbolisch generalisierten Kommunikationsmedien, die funktionsgenau auf dieses Problem bezogen sind. Als symbolisch generalisiert wollen wir Medien bezeichnen, die Generalisierungen verwenden, um den Zusammenhang von Selektion und Motivation zu symbolisieren, das heißt: als Einheit darzustellen. Wichtige Beispiele sind: Wahrheit, Liebe, Eigentum/Geld, Macht/Recht; in Ansätzen auch religiöser Glaube, Kunst und heute vielleicht zivilisatorisch standardisierte »Grundwerte«. Auf sehr verschiedene Weise und für sehr verschiedene Interaktionskonstellationen geht es in all diesen Fällen darum, die Selektion der Kommunikation so zu konditionieren, daß sie zugleich als Motivationsmittel wirken, also die Befolgung des Selektionsvorschlages hinreichend sicherstellen kann".

modo próprio de operar (comunicação), uma *autopoiésis* própria e uma possibilidade autogarantida e bem-sucedida de continuidade das operações. Por isso, a comunicação não pode apreender-se como informação, pois é sempre diferente no tempo e interna ao sistema, combinando autorreferências com heterorreferências e constituindo-se como distinções *medium/forma*.

Porém, como alerta Berghaus (2011, p. 111), quando Luhmann fala de *medium* não quer significar meios de comunicação, mas algo mais restrito. Luhmann quer acentuar que os medium são caraterizados por cumprirem uma tarefa determinada: "eles demarcam o espaço seletivo, sem limitar as possibilidades de seleção. No interior das fronteiras elas [as seleções] são mesmo impulsionadas. As delimitações aumentam a probabilidade de as seleções se ajustarem" (Berghaus, 2011, p. 111). Luhmann apresenta exemplos de medium, como, "luz como médium para ver"; "sentido como médium universal para os sistemas sociais e psíquicos"; "linguagem como médium de comunicação"; escrita como medium da divulgação da comunicação, rádio como médium técnico para o conseguir"; "pintura, pedra, madeira, metal, como médium para criar formas artísticas" (Berghaus, 2011, p. 111; Luhmann, 1995c, p. 179 e 186).

Para Luhmann (1995, p.15), *medium*[302], como ordenador de possibilidades, "deve ser sempre pensado em ligação com *forma* (Berghaus, 2011, p. 112). Mas, como acrescenta esta autora, "este é apenas um dos lados da medalha. O outro é a liberdade das muitas possibilidades no interior da delimitação, isto é, a expansão de formas, que com o medium podem ser produzidas, fornecendo um alargamento de seleções" (Berghaus, 2011, p. 113).

De acordo com Luhmann, medium é constituído por elementos *debilmente acoplados*, enquanto *forma* corresponde aos mesmos elementos juntos e *rigidamente acoplados*. Nesta diferenciação, os *medium* regeneram-se a si próprios ao criarem formas e dissolvendo-as novamente[303] (Luhmann, 1993, p. 356).

[302] Embora admitindo a existência de outros, Luhmann (2006, p. 157 e ss) considera a linguagem como o medium fundamental da comunicação.

[303] Como nota Luhmann (2006, p. 150), encontramo-nos aqui muito próximo da distinção entre estados de equilíbrio e de desequilíbrio, como utilizados nas ciências naturais, particularmente por Ilya Prigogine, que os identifica como entropia [é a segunda lei da termodinâmica e refere-se à perda de energia em sistemas isolados – a introdução de ruído-, levando-os à perda de energia e à desintegração] e neguentropia [ordem ou previsibilidade] ou como desordem e ordem. Contudo, neste caso, a distinção Médium/Forma parte do facto de que os estados de acoplamento (seja débil ou firme) dão-se de maneira simultânea e têm de distinguir-se objetivamente. Não se trata, portanto, de uma teoria do desenvolvimento da ordem como desenvolvimento do Médium até à Forma.

Em suma, como sublinha Berghaus (2011, p. 119), os três mecanismos de transformação da improbabilidade de comunicação em probabilidade são a linguagem [*Sprage*], os meios de comunicação [*Verbereitungsmedien*] e os meios de comunicação simbolicamente generalizados [*symbolisches generaliziete Kommunikationsmedien*], os quais contribuem para a solução da improbabilidade da comunicação. Os dois primeiros determinam a sociedade em geral, enquanto o terceiro reporta-se a funções específicas da sociedade, direito, política, ciência, etc., como também, como acrescentamos nós, às questões da educação, constituindo, assim, estruturas particulares que asseguram probabilidade de êxito à comunicação.

Estas seleções, como já ficou bem patente ao longo do texto, são efetuadas através da produção autopoiética dos sistemas sociais. Neste processo, a linguagem estrutura a comunicação através do que Luhmann (1997a, p. 221) designa como código binário [*binären Code*], que consiste em "a linguagem fornecer, para tudo o que for dito, uma versão positiva e uma negativa".[304] A codificação baseia-se num código binário, entendido como uma regra de duplicação que permite relacionar todas as entidades enquadradas no próprio campo de aplicação com uma entidade correspondente, permitindo relacionar toda a enunciação positiva [*Ja Fassung*] com uma enunciação negativa [*Nein Fassung*]. Como sublinham Corsi, Esposito e Baraldi (1996, pp. 40-41), estes esquemas binários que, sendo aplicados à linguagem, são válidos para os diversos sistemas e funções, são tipos específicos de distinções que excluem um terceiro valor. Para estes autores, a binaridade apresenta vantagens específicas, como sejam: facilita a passagem de um valor da distinção para outro valor oposto; tem uma importância universal, uma vez que toda a comunicação pode ser valorada de verdadeira ou não verdadeira, através da razão, do erro, etc. Simultaneamente, a contingência é generalizada. Isto é, a comunicação aludida refere-se inevitavelmente a possibilidade de ser de outra maneira (o valor oposto), fazendo com que o que seja considerado verdadeiro o seja apenas enquanto não seja não verdadeiro, o que a torna uma verdade construída e não dada antecipadamente, possibilitando sempre uma decisão alternativa. Neste sentido, também se generaliza a capacidade de obtenção de informação, produzindo posteriores distinções e seleções, o que permite que, nesse processo, também possam suceder retificações.

[304] Tradução livre do autor. No original "die Sprage für alles, ws gesagt wird, eine positive und eine negative Fassung zur Verfügung stellt".

Como sublinha Luhmann (1997a, p. 229), o efeito mais importante da codificação é que a operação elementar de uma comunicação seja concluída com a compreensão, como também ocorra a aceitação ou rejeição da enunciação [*Annahme oder Abelehnung von Mitteilung*], o que implica a ligação com uma comunicação posterior. Nessa medida, os interesses convergem para a comunicação, pois normalmente não se tem interesse em falar de modo incompreensível ou não poder compreender.

Neste sentido, como acrescenta Luhmann (1997a), apenas é necessário que a autopoiese da comunicação não seja garantida por um fim dado, entendido como "telos der Verstendigung" [telos da compreensão], mas seja garantida por um código binário que, ao invés de estabelecer um fim, seja reproduzido unicamente na opção pela operação de compreensão e na sua continuidade pela aceitação ou rejeição.

Com efeito, como sublinha Berghaus (2011, p. 106), uma "comunicação bem-sucedida é a comunicação continuada; a comunicação é bem-sucedida quando acontece e continua a acontecer".[305] Porém, neste processo devemos também ter presente que as seleções são contingentes [*Kontingent*], pelo que podem também ocorrer de outra maneira. Nos termos de Luhmann (1997a, p. 190), todos os componentes da comunicação, constituídos por uma síntese de informação, enunciação e compreensão são, também eles, contingentes. Por isso, o que vem regularizar as improbabilidades do processo comunicacional e a maneira como são superadas e se transformam em probabilidades de regulação da ordenação social é o processo de *dupla contingência.*[306] Tanto *Ego* como *Alter* observam as seleções do outro como contingentes, sendo cada um deles é imprevisível e capaz de variar, embora determinando o seu comportamento dentro dos seus próprios limites. Assim, cada um deles é para o outro uma caixa negra, não podendo os seus critérios seletivos ser observados do exterior (Luhmann, 1991a, p. 156). Como sublinha Berghaus (2011, p. 110), esta seleção, em que participam duas instâncias, poderia, por isso, conduzir a uma maior improbabilidade de comunicação. Tal não acontece, porém, dado que a dupla contingência supera a contingência, desencadeando um processo de resolução de problemas. Luhmann coloca esta problemática nos seguintes termos:

[305] Tradução do autor. No original "Erfolgreiche Kommunikation ist fortgesetszte Kommunikation; Kommunikation ist erfolgreich, wenn sie erfolgt und weiter erfolgt".

[306] A dupla contingência traduz uma dupla imprevisibilidade na observação mútua significativa de sistemas operacionais. Ocorre quando duas instâncias têm o propósito de processar informação entre si, conduzindo à ordenação social e à formação de um sistema.

> Se todos agem de forma contingente, então todos também podem agir de forma diferente e todos sabem disso sobre si mesmo e sobre os outros e levam isso em conta, inicialmente é improvável que as suas próprias ações possam encontrar elementos de conexão (e, portanto, dando um significado comum) na ação de outros; porque a autodeterminação estabeleceria a necessidade do outro se posicionar de forma fixa e vice-versa. Simultaneamente com a *improbabilidade* da ordem social, este conceito explica também a *normalidade* da ordem social; porque, sob essa condição de dupla contingência, qualquer auto-determinação evolui, como sempre, por acaso e, como sempre, calcula – informações e valor subsequente para outras ações. Precisamente porque um tal sistema é formado autorreferencialmente fechado (…), todo o acaso, todo o impulso, todo o erro é produtivo.[307]
>
> (Luhmann, 1991a, p. 165)

A dupla contingência significa, assim, que a constituição do mundo social se apresenta através de um duplo horizonte de perspetivas, de Ego e de Alter, criadas de forma autopoiética e selecionadas de forma contingente.

Com efeito, como sublinham Corsi, Esposito e Baraldi (1996, pp. 68-69), a dupla contingência dissolve-se continuamente, uma vez que a sua própria emergência põe em movimento um processo que leva à solução do problema. Deste modo, o sistema social surge num contexto de incerteza e as possibilidades de comunicação são reguladas na indeterminação da seletividade de Ego para Alter e de Alter para Ego. Em referência a problemas específicos, os meios de comunicação simbolicamente generalizados "desenvolvem a função de regular a incerteza, assegurando probabilidades de coordenação de seleções e estruturando os sistemas sociais".

Porém, é preciso levar em linha de conta que a dupla contingência é condicionada pela produção de sentido da comunicação e, neste processo, a distinção entre *medium* e *forma* torna-se fundamental. A forma torna-se uma linha de fronteira que estabelece a demarcação da diferença (Luhmann, 1997a, p. 74), enquanto o medium restringe seleções, mas, ao mesmo tempo, amplia as possibilidades de seleção, porque propõe formas e estimula a sua formação (Berghaus, 2011, p. 114).

Em suma, de acordo com Luhmann (1997a, p. 100), todas as operações (comunicações) têm uma dupla função: (1) especificam o estado histórico do sistema, a

[307] Tradução livre do autor. No original "Wenn jeder contingente handelt, also jeder auch anders handel kann und jeder dies von sich selbst und denn anderen weiβ und in Rechnung stellt, ist es zunächst unwarscheinlich daβ eigenes Handeln überhaupt Anknüpfungspunkte (und damit Sinngebung) im Handeln anderer findet; denn die Selbstfestlegung würde voraussetzen, daβ anderer sich festlegen, und umgekehrt. Zugleich mit der *Unwarscheinlichkeit* sozialer Ordenung erklehert dies Konzept aber auch die *Normalität* sozialle Ordnung; denn unter diese Bedigung dopellter Kontingenz wird jeder Selbstlegung, wie immer zufälig entstanden und wie immer kalkuliert – und Anschluβwert für anderes Handeln gewinnen. Gerade weil ein solches System geschlossen- selbstreferenziell gebildet wird (…) wird jeder Zufall, jeder Anstoβ, jeder Irrtum produktiv".

memória, determinando que o sistema é assim e não de outra forma; (2) formam esquemas de seleção que permitem o reconhecimento e a repetição, possibilitando identidades que condensam e confirmam sempre em novas situações que são depois generalizadas. Esta ordenação de possibilidades mostra-nos, por seu turno, que, para Luhmann, a sociedade é constituída, basicamente, por comunicação, códigos comunicáveis e não por homens e que, comunicando, fá-lo, não consigo mesma, mas também com o ambiente e com outros sistemas sociais ou psíquicos.[308]

No entanto, em última análise, o que torna possível o desenvolvimento de processos comunicativos é o *acoplamento estrutural* (*strukturelle kopplung*) (Luhmann, 1997a; Luhmann, 2006), através do qual o sistema limita o leque de possíveis estruturas para realizar a sua *autopoiese*. Os *acoplamentos estruturais* assumem que cada sistema autopoiético opera como uma estrutura determinada, de modo a que possa confinar as suas próprias operações às respetivas estruturas. Ou seja, o *acoplamento estrutural* traduz o processo pelo qual um sistema utiliza as estruturas de funcionamento de outro sistema, os seus elementos, para fazer operar os seus próprios processos comunicativos. Desta maneira, a possibilidade de as condições ambientais determinarem, de acordo com as suas próprias estruturas, o que irá acontecer no sistema é excluída. Contudo, como acrescenta Luhmann (1997a, pp. 100-101), não determinando o que acontece no sistema, o ambiente interage e presume repercussões, de modo a que a autopoiese não entre num impasse e faça com que o sistema se extinga.

Assim, cada sistema interage com o respetivo ambiente, mas mantém dentro de si próprio uma dada margem de manobra que lhe concede autonomia através do desenvolvimento de mecanismos autopoiéticos. No entanto, como sublinha Luhmann (1997a, p. 224), para cruzar a fronteira entre os dois valores, é preciso ter presente que o sistema precisa de tempo e para se projetar relativamente ao futuro, dando continuidade à autopoiese, precisa de ter presente, à maneira de Spencer-Brown, duas condições: 'memory e 'oscillation' [memória e oscilação]. Para distinguir (observar) estas duas condições forma-se a diferença do horizonte de tempo, passado/futuro, em que o sistema, partindo da sua operação [autopoiética] atual [presente] pode observar [no âmbito de uma observação de 2ª

[308] Tenha-se presente que, enquanto os sistemas sociais alcançam a sua autorreferenciação e fechamento recursivo através da comunicação, os sistemas psíquicos, em que se encontra o homem, fazem-no mediante *consciência* (Luhmann, 1992, p. 97).

ordem e mediante um processo de reentrada] simultaneamente como o seu passado e como o seu futuro.

Assim, como precisa Luhmann (1997a, pp. 224-225), por um lado, o sistema tem de saber se parte de uma versão de sim ou de uma versão do não da comunicação e o que tal significa no contexto atual [presente], mas, pelo outro, ainda fica determinado se o sentido comunicativo é aceite ou rejeitado, considerando que o futuro da comunicção só pode ser apresentado através de uma função oscilatória [Oszillatorfunktion]. Pelo que este ato comunicativo, sustentado numa síntese de três seleções, informação enunciação e compreendão, terá de ter o seu prolongamento numa quarta, aceitação ou rejeição da comunicação. O médio [*Medium*] e o sentido [*Sinn*], [a forma] tornam-se fundamentais, enquanto ordenadores de possibilidades, ao possibilitarem a ligação com as comunicações subsequentes. Um medium torna-se, assim, simultaneamente um fechamento e uma abertura para a seleção, isto é, fomenta uma redução da improbabilidade da comunicação e, simultaneamente, o aumento dessa improbabilidade, o que corresponde a um paradoxo tão caro a Luhmann e que se configura no aumento da complexidade através da redução da complexidade.[309]

Nesse sentido, como sublinha Berghaus (2011, p. 117), os sistemas de observação que constroem os mediuns podem emergir sob diferentes formas. Sob uma perspetiva, podem aparecer como médium e, sob outra, como forma. Por exemplo, a "linguagem é um medium que pode ser vinculado a diferentes formas; e ao mesmo tempo é uma forma de pensar em consciência e comunicar sistemas sociais".[310] Assim, também o sentido não existe como dado no mundo, ele é construído através de seleções e distinções e atualizações de decisão, proporcionando muito mais possibilidades (Berghaus, 2011, p. 124). O sentido proporciona, por isso, uma distinção entre o atual e o possível de forma diferenciada, podendo assumir fundamentalmente três tipos de linhas distintivas: "Sachdimension" ou *dimensão*

[309] Em diversas passagens da sua obra, Luhmann sublinha as potencialidades de médium, como sejam: proporciona "um tremendo aumento nas possibilidades combinatórias, que então procuram formas que, no entanto, se conectam" ["eine enorme Steigerung kombinatorische Möglichkeiten, die sich dann Formen suchen kann, die trotzdem binden"] (Luhmann, 1997a, p. 481); "Um medium é uma maioria aberta de conexões possíveis" ["Ein Medium ist eine offener Mehrheit mögliche Verbindungen"] (Luhmann, 1995c, p. 165); "O medium fornece uma vasta, mas limitada gama de possibilidades, a partir da qual a comunicação pode escolher formas, quando se fixa temporariamente em conteúdos específicos" ["Das Medium stellt einen riesigen, aber gleichwohl eingeschränkten Bereich von Möglichkeiten bereit, aus dem die Kommunikation Formen auswählen kann, wenn sie sich temporär auf bestimmte Inhalte festlegt"] (Luhmann, 1996a, p. 122).

[310] Tradução livre do autor. No original "Sprage ist ein Medium, das sich in unterschiedliche Formen binden lässt; und gleichzeitig ist sie eine Form, in der Bewusstsein denken und sozialle System kommunizieren".

temática[311]; "Zeitdimension" ou *dimensão temporal* e "Sozialdimension" ou *dimensão social*. A primeira tem a ver com com os temas que contam ou não e cuja sentido é selecionado com base na distinção dentro/fora e com o horizonte de referências estruturado segundo um duplo código em que a determinação de algo é baseada na negação do seu contrário, por exemplo, escolher entre isto e aquilo. A segunda articula os horizontes do passado e do futuro, enfatizando a necessidade de estabelecer distinções entre antes/passado *versus* depois/futuro, está por isso ordenada entre passado/futuro. A terceira, dimensão social, constitui-se nos horizontes de possibilidades do interlocutor da comunicação, distinguindo-se entre a própria perspetiva e a perspetiva dos outros, envolvendo a diversidade de perspetivas cujos portadores são Ego e Alter (Corsi, Esposito, & Baraldi, 1996; Berghaus, 2011).

O próprio Luhmann sublinha:

> Assumimos que todas as comunicações medium sentido devem operar. Isto significa, dito de forma extremamente breve, que toda a operação, quando observada como seleção, surge a partir de uma variedade de possibilidades e que a circularidade dos contextos de auto-apreensão do significado deve ser quebrada para possibilitar a assimetria de uma sequência de comunicações. Isto acontece em três dimensões de significado, que são constituídas por uma distinção de dimensão específica. Na dimensão temática (tradicionalmente representada na categoria ensino) há o "eles" em oposição ao "exterior" da forma. A versão teórica do sistema fala do sistema e do ambiente. A dimensão do tempo (tradicionalmente representada pelo conceito de movimento) diz respeito à distinção entre antes e depois, hoje com a distinção entre passado e futuro. Finalmente, na dimensão social (tradicionalmente representado pelo ensino do animal social) refere-se à distinção de Ego e Alter, onde o que nós designamos de Ego, compreende a comunicação, enquanto a enunciação [da comunicação] é atribuída a Alter.[312]
>
> (Luhmann, 1997a, p. 1136)

No quadro que se segue, tendo por base Berghaus (2011, p. 125), a partir de um exemplo ligado às decisões tomadas num jornal, apresentamos uma operação de observação dos sistemas social e psíquico cruzada nas três dimensões.

[311] Também traduzida como dimensão objetiva ou material para espanhol (Corsi, Esposito, & Baraldi, 1996, p. 64), mas que nós preferimos traduzir como *dimensão temática*.

[312] Tradução livre do autor. No original "Wir gehen davon aus, daβ alle Kommunikationen Medium Sinn operieren muβ. Das heiβt, extrem verkürste gesagt, daβ jeder Operation, wenn beobachtet, alls Seletion aus einer vielzahl von möglichkeiten erscheint und daβ die Zirkulaität der auf sich selbst zurückgreifenden Sinnzusammenhänge unterbrogen werden muβ, um die Asymmetrie einer Sequenz von Kommunikationen zu ermöglichen. Dies geschieht in drei Sinndimensionen, die durch jeweils eine dimensionsspezische Unterscheidung konstituirt werden. In der Sachdimension (traditional repräsentiert in der Kategorienlehre) gibt es das 'ihnen' im Unterschied zum 'auβen' der Form. Die Systemtheoretische Fassung sprigt von System und Umwelt. In der Zeitdimension (traditional repräsentiert durch den Begriff der Bewegung) geht es um die Unterscheidung von voher und nachher; heute um die Unterscheidung von Vergangenheit und Zukunft. In der Sozialdimention schliβlich (traditional repräsentiert durch die Lehre von animal sociale) geht es um die Unterscheidung von Ego und Alter, wobei wier als Ego den bezeichnen, der Kommunikation versteht, und als Alter den, dem die Mitteilung zugerechnet wird".

Quadro: 4.2 – Dimensões de operação do sistema social e do sistema psíquico

	Sistema social Por ex. Conferência da redação	**Sistema psíquico** Por ex. Membro da redação Nina
Dimensão temática Intenções específicas/ Temas versos outros	Nós queremos discutir sobre o sentido do nosso jornal	Discutir sim, mas assim não faz sentido!
Dimensão temporal Antes/passado …Versus… Depois/Futuro	Nós até aqui noticiámos sempre de forma séria e sólida… … Devemos no futuro imprimir de forma assim tão sensacionalista,	Voluntariado nesta corajosa Folha fazia sentido. Mas futuramente preciso de uma outra Plataforma!
Dimensão social Perspetiva de Ego vs Perspetiva/s de Alter	Como considera a colega Nina? Eu considero: Não! O que é que vocês entendem por fazer sentido?	Eu queria muito saber o que a Karla e o Tim realmente entendem por fazer sentido.

Fonte: adaptado, a partir de Berghaus (2011, p. 125)[313]

As perspetivas de Luhamnn sobre os atos comunicativos têm vindo a ser desenvolvidas por alguns autores, nomeadamente o brasileiro Neves (2006), que considera que os processos comunicativos[314] podem evoluir para processos sobrecomunicativos, procurando explicar a possibilidade de os sistemas sociais sofrerem influências externas pontuais, programadas ou não, como também de esses sistemas suspenderem tais influências nas suas próprias operações, sem prejuízo da manutenção da produção autopoiética.

De acordo com Neves (2006, p. 193), o acoplamento estrutural marca o momento em que o processo de influência externa é possibilitado, passando o sistema a utilizar estruturas de outros sistemas, enquanto coloca as suas próprias à disposição dos outros sistemas. Deste modo, para o sistema social, como para o organizacional, são canalizadas irritações provenientes do ambiente, originando um fluxo estrutural que faz com que o processo comunicativo adquira sentido nos dois ou mais sistemas acoplados. Por consequência, à medida que se processa a simultaneidade de atos comunicativos em sistemas diferentes, com a utilização de elementos comuns, podem canalizar para o sistema influências externas direcionadas ou não.

Para Neves (2006, pp. 194-195), essas influências podem ocorrer de duas formas, uma diz respeito ao processo de observação constante de um sistema pelo outro, outra diz respeito à interseção de processos comunicativos de sistemas acoplados realizados pelas mesmas pessoas, mas em âmbitos sistémicos distintos. No primeiro caso, o sistema que observa, ao

[313] Tradução livre do autor.
[314] Como já tivemos oportunidade de referir, o autor utiliza esta expressão para traduzir *Kommunikation*, com o propósito de evitar confusão entre este termo e o termo comunicação, utilizado noutras teorias sociais.

detetar "a forma pela qual a rede de premissas direciona frequentemente as decisões no sitema observado e começa a produzir informações direcionadas especificamente para serem aproveitadas pelos processos comunicativos do sistema observado", estimula a seleção de informações utilizando uma caraterização de parte da informação em formatos reconhecidamente utilizados pelo sistema observado num longo histórico de observações passadas. Deste modo, o sistema que observa produz ruídos – que podem comportar focos de irritação frequentes e muito específicos –, que podem ser admitidos como favoráveis, sendo, por isso, validado como informação pelo sistema que é observado.[315] Relativamente a uma segunda forma de influência externa, Neves (2006, pp. 194-195), enquadra-a na ocorrência de falhas "no processo de diferenciação no momento do funcionamento de operações simultâneas de interpretação e interação ocorridas no âmbito das relações entre os sistemas sociais". Pois, embora os processos comunicativos se completem, seguindo a síntese tríptica de Luhmann já antes enunciada, o sentido obtido pelo sistema sofre um desvio, ao ser composto por parcelas de processos comunicativos dos restantes sistemas envolvidos no acoplamento, podendo isso explicar porque a evolução dos sistemas pode gerar estruturas diferentes a partir de condições aparentemente idênticas.

Estes processos são considerados por Neves (2006) como sobrecomunicativos, pois, os sistemas sociais, para reestabelecerem plenamente a sua autonomia, podem tanto realizar uma operação de auto-observação recursiva, percebendo os desvios e oferecendo respostas diametralmente contrárias às esperadas pelo ambiente, como também "oferecer respostas diferentes das que oferecem comummente, pondo em atuação a variabilidade que a sua autopoiese permite". Deste modo, como sublinha Neves (2006, p. 195), "os processos sobrecomunicativos não pressupõem uma subordinação de um sistema em relação ao seu ambiente ou a um sistema do ambiente, nem o fim do fechamento operacional, mas desvios e influências, planeadas ou não, do exterior em relação ao sistema operante", que não consegue observar o funcionamento destas influências, uma vez que, formalmente, continua

[315] Embora tendo presente que o ambiente consegue exercer influência sobre o ambiente estrutural dos sistemas somente sobre condições em que se produzam acoplamentos estruturais e na fronteira das possibilidades de autoirritação do sistema. No mesmo sentido, também é preciso levar em linha de conta que o desenvolvimento do processo comunicativo é sempre contingente e não é possível garantir os resultados de um plano previamente estruturado. Porém, como sublinha Neves (2006, p. 194), tal não exclui a possibilidade de o plano atingir os seus objetivos.

a realizar os seus processos comunicativos, ao operar as suas estruturas e o seu meio de comunicação simbolicamente generalizado.

De acordo com Neves (2006), esta perspetiva, que enfatiza a importância dos processos sobrecomunicativos nos sistemas sociais, pode ser aplicada na investigação em áreas diferentes, nomeadamente nas relações sociais, no direito, na análise política, na economia, nas organizações ou na educação.

Nesta medida, convocando esta perspetiva na relação com o nosso objeto de estudo, a introdução da ideia de mega-agrupamento pode ser considerada um processo sobrecomunicativo simultaneamente em três sistemas organizacionais, tendo provocado reações múltiplas e diferenciadas, como veremos depois na parte da análise empírica da nossa investigação.

Estas reflexões conduzem-nos à necessidade de introduzirmos um outro elemento determinante e que tem a ver com a possibilidade de construção de processos inovadores nas organizações educativas.

Cap. IV. 3.4. Para uma análise da construção da inovação nas organizações educativas

Cap. IV. 3.4.1. O conceito de inovação na sua relação com as mudanças no campo educativo

Como sublinha Ribas Navarro (2000, p. 19), o termo *inovação* surge muitas vezes como sinónimo de vocábulos correlatos como renovação e reforma e, mais frequentemente, mudança.[316] Esta realidade foi relevada num contexto que integra os países de língua espanhola, mas que, como pensamos, pode também alargar-se ao caso português.

Para o citado autor, o vocábulo inovação provém do substantivo latino *innovatio* e tem por base o lexema *nov*, que denota *novidade* e a noção de algo novo, residindo aí a maior carga semântica. Contudo, como acrescenta, junto à ideia de novo emerge também a referência a interioridade transmitida pelo prefixo *in* que equivale a *em*, *adentro*, *dentro de*, *no interior*, fazendo ressaltar a introdução de algo de novo proveniente do exterior, mas

[316] O autor sustenta mesmo que noutras ocasiões se empregam também termos como difusão ou adoção para designar a realidade ou a realização da inovação, bem como a utilização de especificações do vocábulo mudança, como sejam alteração, modificação, mutação e transformação (Ribas Navarro, 2000, p. 19).

também a obtenção de algo, que resulta novo, a partir do interior de uma certa realidade. Portanto, para este autor, podemos conceber duas vertentes de análise do conceito, uma relativa à introdução de algo novo proveniente do exterior, outra como extração ou obtenção de algo, que resulta novo, a partir do interior de uma determinada realidade (Ribas Navarro, 2000, p. 19).

Transportado para o campo educativo, Ribas Navarro (2000, p. 28) considera que se produz "uma inovação com a incorporação de algo que já está a ser operado noutra escola mais afastada ou mais próxima, mas também pode ocorrer que o incorporado constitua uma elaboração própria, ou seja, que a inovação seja gerada internamente. A condição para que esta vertente da inovação tenha lugar é a de que seja incorporado algo que anteriormente não fazia parte da "unidade de referência, produzindo uma alteração na sua estrutura ou uma modificação nas operações que realiza, independentemente do que seja ou não a descoberta ou a elaboração própria de quem realiza a atividade inovadora".[317] Neste sentido, Ribas Navarro (2000, p. 31) define inovação como "a ação deliberada para a incorporação de algo novo na instituição escolar, cujo resultado é uma mudança eficiente[318] na sua estrutura ou operações, o que melhora os efeitos para alcançar os objetivos educacionais".[319]

Porém, é preciso ter presente que, na perspetiva autopoiética lumanniana, a inovação é sempre produzida no interior do sistema, através do fechamento operativo, embora partindo de uma irritação exterior, como veremos mais adiante.

Neste sentido, importa também considerar o conceito de melhoria. Para Bolívar e Rodriguez Diéguez (2002, p. 23), o termo melhoria é mais valorativo que descritivo, pois, por um lado tem uma dimensão temporal e pelo outro, paralelamente, implica uma dimensão valorativa. Na primeira dimensão envolve o estabelecimento de um ponto de partida e a verificação de uma trajetória de melhoria desenvolvida ao longo do tempo, na segunda,

[317] Tradução livre do autor. No original "unidad de referencia, produciendo una alteración en su estrutura o una modificación en las operaciones que realiza, independientemente de que sea o no descubrimiento o elaboración propia de quien realiza la actividad inovadora".

[318] Ribas Navarro sublinha que a eficiência e a eficácia são condições de melhoria. Enquanto a eficiência melhora os processos internos, nomeadamente os custos económicos, psicológicos e sociais da atividade educativa, seja nas relações de trabalho ou na satisfação encontrada na realização do mesmo, sem reduzir a qualidade nem a quantidade dos resultados esperados, a eficácia melhora os resultados educativos, ainda que sem incrementar os custos.

[319] Tradução livre do autor. No original "la acción deliberada para la incorporación de algo nuevo en la instituición escolar, cuyo resultado es un cambio eficiente en sus estructuras u operaciones, que mejora los efectos en orden al logro de los objetivos educativos".

fundamenta um juízo de que uma determinada mudança possa ser julgada como melhoria. Este termo aparece muitas vezes em articulação com o termo *reforma educativa e* com outros que estes mesmos autores consideram afins, como seja inovação, mudança e reforma, mas considerando que embora partilhem uma série de carateres comuns, têm caraterísticas diferentes. Para os referidos autores, reforma educativa traduz um conjunto de "programas de mudança concebidos, iniciados e dirigidos por órgãos políticos (Estados, governos, organizações internacionais)",[320] constituindo-se como intervenções que acontecem a nível macro do sistema, a partir do topo, e que têm a pretensão de serem instituídas de "cima" para "baixo", de modo que possam ser reapropriadas em cada escola pelos docentes para resolver problemas detetados. Por seu turno, o termo inovação é restringido a "práticas que ocorrem, ao nível micro/local, em escolas e salas de aula", [321] enquanto o termo mudança serve para designar "uma alteração efetiva operada nos diferentes níveis (sistema, escola, sala de aula, aprendizagem); podendo ser ou não provocada por reformas, inovações ou à margem delas" (Bolívar & Rodríguez Diéguez, 2002, pp. 22-23).[322]

Situando-se no âmbito da realidade portuguesa, Oliveira e Courela (2013, p. 99) sublinham, igualmente, a interligação dos termos inovação, mudança e reforma, "no campo da inovação em educação", assumindo que "definem realidades diversas".

Com efeito, para Canário (1992, p. 192), podemos entender o termo reforma "como uma mudança em larga escala, com caráter imperativo para o território nacional, implicando opções políticas, a redefinição de finalidades e objetivos educativos, alterações estruturais no sistema a que se aplica". Como sustenta Fernandes (2000, p. 51), este tipo de reformas surgiram nos países industrializados desde a II Guerra Mundial e constituíram-se como respostas "planificadas e centralizadas a situações de crise", correspondendo, assim, nos termos definidos por Benavente (1995, pp. 47-48), a "momentos em que governos, em determinadas conjunturas sóciopolíticas, se assumem como 'grandes reformadores', aparecendo, então, o Ministro da Educação como decisor central e protagonista de conjuntos de medidas legislativas" (Benavente, 1995, pp. 47-48).

[320] Tradução livre do autor. No original "programas de cambio deseñados, iniciados y dirigidos por instancias políticas (Estados, gobiernos, organismos internacionals)".
[321] Tradução livre do autor. No original "practicas que tienen lugar, a nível micro/local, en centros y aulas".
[322] Tradução livre do autor. No original "una alteración efectiva operada en los distintos niveles (sistema, escuela, aula, aprendizaje); pudiendo ser o no provocado por reformas, innovaciones o al margen de ellas".

Porém, como sublinha Fernandes (2000), estes movimentos de mudança não tiveram o impacto desejado e de acordo com Canário (1996, pp. 64-65), as "experiências de reformas (…), em muitos casos, criam mais problemas que resolvem", colocando em evidência que "as práticas não se criam nem se modificam por decreto".

Na ótica de Barroso (2005), este tipo de condução dos processos de mudança, a reforma, corresponde a uma estratégia produzida

> por iniciativa do poder político e da sua administração central, com o fim de introduzirem mudanças estruturais ou por pressão das críticas, ou como tradução de 'modas' pedagógicas, ou como simples resultado da rotatividade dos ministros e do seu desejo de 'desfazer' a reforma anterior para ter direito à 'sua' reforma.
>
> (Barroso, 2005, p. 175)

Para Barroso, as inovações, são "produzidas por iniciativas de 'minorias ativas' de professores desejosos de ultrapassarem as dificuldades crescentes, quer para realizarem um determinado projeto pedagógico ou profissional, quer como simples medida de sobrevivência" (Barroso, 2005, p. 175). Neste sentido, como sublinha Barroso (2005, pp. 175-176), as inovações "correspondem, normalmente, a respostas locais (ao nível da sala de aula ou de setores escolares, raramente de toda a escola, no seu conjunto), para problemas globais, determinados por uma estrutura uniforme imposta centralmente". Por seu turno, "as reformas correspondem, normalmente, a respostas globais (decididas centralmente sem terem em conta a diversidade dos contextos), para problemas locais que são os que, em cada escola e sala de aula concretas, afligem, de maneira e por razões diferentes, cada responsável escolar, cada professor e cada aluno".

No quadro destas ideias, e considerando a complexidade da análise da mudança nas escolas, que ficou expressa nas diferentes abordagens apresentadas, importa convocar a perspetiva sistémica Luhmanniana, no sentido de refletir sobre a mudança estrutural que transformou dois agrupamentos escolares e uma escola secundária num mega-agrupamento e analisar em que medida estas mudanças podem ser tidas como inovadoras e autopoiéticas e quais os participantes que mais contribuíram para as decisões tomadas.

Cap. IV. 3.4.2. A construção de um quadro de análise para uma abordagem sistémica da inovação num sistema organizacional escolar

Numa perspetiva sistémica, começamos por admitir a possibilidade de as mudanças ocorridas no mega-agrupamento que nos serve como objeto de análise poderem ter assentado em estratégias de complementaridade, envolvendo elementos induzidos do ambiente (heterorreferência) e elementos produzidos no próprio sistema, contextualizados localmente como processos de autorreferência sistémica.

Consideramos, assim, na esteira de John (2005, p. 49), que "a mudança ocorre no quotidiano, de forma elementar, como a utilização de opções contrárias às expetativas de rotina",[323] mas, na maioria das vezes, tal mudança dificilmente deixa vestígios de comunicação sistémica, sendo percebida como uma modificação numa sociedade em mudança, mas que, ainda assim, se mantém idêntica. Nesta perspetiva, "as mudanças parecem mais uma repetição modificada do mesmo", traduzindo-se numa indicação de estabilidade social. Encarada de forma sistémica, contudo, nos termos de Luhmann (2011, p. 331), as dinâmicas do sistema emergem somente na forma de mudança de estruturas [*Strukturänderungen*] que nas organizações assumem a forma de premissas de decisão [*Entscheidunsprämissen*].

Um outro elemento fundamental para a perspetiva sistémica e organizacional da mudança é a observação (Luhmann, 1997a; Luhmann, 2011). De acordo com Luhmann (2011, p. 331), a mudança organizacional é sempre uma mudança observada [*beobachtete Änderung*], tanto mais que a "mudança não observada não é nenhuma mudança, porque o sistema não pode responder a essa situação".[324] Mas o contexto que permite a ativação destes elementos determinantes da teoria sistémica luhmanniana é a distinção entre o sistema e o ambiente num quadro de produção autopoiética que possibilita a evolução dos sistemas sociais e organizacionais (Luhmann, 1997a, p. 433).

Como sustenta Luhmann (2011), as mudanças implementadas sob a designação de 'reformas' ou 'inovações' não ocorreram neste quadro de configuração. Antes, estiveram subordinadas às perspetivas clássicas de abordagem da organização e, por isso, traduziram-

[323] Tradução livre do autor. No original "Wandel vollzieht sich alltäglich auf elementarer Weiser als Nutzung von Optionen entegegen routinisierter erwartungen".
[324] Tradução livre do autor. No original "unbeobachter Wandel ist kein Wandel, weil das System darauf nicht reagieren kann".

se em processos lineares de planeamento e decisão. Em função da perspetiva clássica, foi construída uma realidade social assente na distinção entre anomalias/fraquezas [*Anomalien*/*Mängeln*] possibilidades de melhoria [*Verbesserungsmöglichkeite*], restringindo-se a decisão à aceitação ou não aceitação da mudança, sem oportunidade de escolhas alternativas.

Nesta aceção, como enfatiza Luhmann, a transformação organizacional era também sustentada na perceção da distinção entre o formal e o informal nas organizações, o que conduziu à visão de que uma transformação teria sucesso sempre que se conseguisse ultrapassar as resistências à mudança levando, assim, a aceitação da transformação (Luhmann, 2011, pp. 330-332).

Neste quadro de mudanças no âmbito de uma abordagem clássica importa convocar Barroso (2005, p. 176), que considerou, relativamente ao contexto português, que se procedeu a uma "'tirania da transformação permanente'", segundo a qual a mudança passou a ser concebida com uma obrigação de mudar, passando-se de uma 'lógica de reforma' para uma 'tirania da transformação', assente na ideia da "mudança pela mudança, de busca de uma adaptação contínua". A mudança tornou-se, assim, na ótica de Barroso, "'imperativa', 'natural', 'permanente', sendo considerada o único meio para 'modernizar a escola', 'aumentar a qualidade e a eficácia', 'lutar contra as forças adversas', 'vencer os desafios da competitividade', 'gerir na incerteza e turbulência'".

Para Barroso (2005, p. 176), foi a chamada 'tirania da transformação', traduzida na obrigação de mudar que conduziu a uma recuperação da 'lógica da inovação' pelo centro do poder político, o que levou os "atores situados na periferia do sistema educativo (aos professores e às escolas) a reagirem às mudanças globais impostas do exterior, muitas vezes contra as reformas ou, então, apesar das reformas". Foi, assim, desencadeada uma "institucionalização da inovação que destruiu a sua dinâmica crítica e criadora, transformando-a numa espécie de produto descartável (usa-se e deita-se fora) ao sabor das circunstâncias e das modas de cada momento".

Estas experiências com "reformas falhadas" [*fehlschlagenden Reformen*] ou resultados inesperados que aconteceram em geral nos EUA e na Europa, conduziram, de acordo com Luhmann (2011, p. 334), a que as possibilidades de reforma passassem a ser julgadas com ceticismo na teoria social.

No caso português, Barroso (2005) pôs em evidência este ceticismo recorrendo a três tipos de sentimentos dos professores: *desencanto*, *receio* e *culpa*. O desencanto resultou do 'mito das reformas' e da 'inovação aguda', iniciadas nos anos 60 (e em Portugal nos anos oitenta) e que se transformou, nos anos noventa, no que pode ser tido como "Inverno do nosso Descontentamento". Ao 'entusiasmo redentor' de diferentes reformas nos mais diversos campos sucederam-se sentimentos que vão da "frustração ao desespero, da culpa à evasão, do desencanto à indiferença". Como consequência: "os professores não querem reformas e os professores desconfiam da mudança". O receio poderá estar a ser marcado pelas relações cada vez mais difíceis com alunos, com a "participação dos pais na gestão das escolas", no que os professores consideram ser "tentativas do Ministério da Educação para aumentar o controlo sobre o seu trabalho", bem como a pressão para alteração dos métodos de trabalho, a participação comunitária, as parcerias locais, o trabalho em equipa, a presença de outros especialistas ou técnicos, entre outros. O sentimento de culpa, gerado, fundamentalmente, pela preocupação em cuidar dos outros, a natureza aberta do processo de trabalho docente, intensificação das tarefas, múltimos mecanismos de prestação de contas, por um conjunto de "pressões contraditórias que tornam cada vez mais difícil o seu desempenho profissional e agravam o sentimento de culpa dos insucessos obtidos: ensinar e cuidar; selecionar e integrar; individualizar e massificar; entre outros". Os professores, "ora são vistos como responsáveis por todos os males ou como 'super-heróis' depositários de todas as esperanças" (Barroso, 2005, p. 176).

Este tipo de sentimentos, como pensamos, bem como eventualmente outros que pretendemos evidenciar na nossa investigação, poderão também estar presentes no contexto da transformação organizacional que constitui o nosso objeto empírico de análise e que, por isso, consideramos também importante aqui referenciar.

Na verdade, na esteira de Luhmann (2011, p. 341), também nós pensamos que as organizações não são 'máquinas triviais' ou 'artefactos técnicos', como se pudéssemos seguir as modificações registadas a partir de fatores individuais, ao invés, nas suas operações, elas orientam-se também sempre a si próprias. Para isso dispõem da sua própria memória e aprendem com ela. Desta forma, torna-se difícil calcular o impulso de reformas introduzidas pelo ambiente e como é que um sistema organizacional reage à sua própria observação.

Como sustenta Luhmann (2011, p. 347), 'reformas' ou 'inovações' podem gerar confusão, nomeadamente entre mudanças planeadas e não planeadas, mas o que verdadeiramente determina o que daí resulta apenas pode ser definido pela evolução.

Assim sendo, nesta fase da nossa argumentação teórica, importa situar a inovação no contexto da evolução que, para Luhmann, não constitui um método de resolução de problemas, um processo linear ou um processo que tem em vista um fim positivo e de sucesso, pois a evolução também pode desencadear o declínio da organização.

Nesta perspetiva, como sublinha John (2005, p. 49), "apenas o recurso a eventos externos, encarados numa retrospetiva histórica, desencadeia a mudança na distinção entre passado, presente e futuro",[325] pelo que precisamos primeiro de começar por contextualizar o conceito de inovação numa perspetiva sistémica.

De acordo com John (2015, p. 6), as raízes da noção de inovação como novidade e melhoria remontam a *Essays* [Ensaios], obra escrita por Francis Bacon em 1625, para quem todas as mudanças ocorrem naturalmente no decurso do tempo, produzindo novas qualidades. Assim, como considera, porque o tempo altera as coisas para pior, o homem deveria impedir a deterioração através de sua própria criatividade, surgindo, como prognostica Bacon, a necessidade de introdução de uma novidade fornecedora de melhorias contra a decadência implacável.

Para John (2015), a ideia de inovação como novidade nunca foi tão importante como hoje, mas, no século XIX, viria a ser associada ao progresso e prepararia o terreno para a perspetiva técnico-económica que considera ser prevalecente e que o chamado *Manual de Oslo* põe em evidência, ao definir inovação nos seguintes termos:

> Uma inovação é a introdução de um produto novo ou significativamente melhorado (bem ou serviço), de um processo, de um novo método de marketing ou de um novo método organizacional, nas práticas internas da empresa, na organização do local de trabalho ou as relações externas.[326]
>
> (OECD/EUROSTAT, 2006, p. 56)

[325] Tradução livre do autor. No original "erste der Rekurz auf externe ereignisse im historischen Rückblick macht Wandel in der Uterscheidung zwischen Vergengeheit, Gegenwart und Zukunft".
[326] Tradução livre do autor. No original "Una innovación es la introducción de un nuevo, o significativamente mejorado, producto (bien o servicio), de un proceso, de un nuevo método de comercialización o de un nuevo método organizativo, en las prácticas internas de la empresa, la organización del lugar de trabajo o las relaciones exteriores".

Esta perspetiva de inovação tem a sua base de sustentação em Schumpeter (1997, p. 76) e deriva de uma conotação económica, surgindo o termo inovação ligado à ideia de mudança e desenvolvimento. Para este autor, a inovação processa-se na base da aplicação de diferentes combinações dos seguintes aspetos: a produção de novos bens, como produtos, e que passam a ficar acessíveis aos consumidores; a introdução de novos métodos de produção; o desenvolvimento de novos mercados; a deteção de novas fontes de matérias-primas ou produtos semimanufaturados, bem como à criação de novas organizações.

Contributos posteriores, como os de C. Freeman (1974) e Dosi (1983), concorrem para a consolidação daquela que se tem vindo a afirmar como sendo a abordagem preponderante de inovação, a abordagem *económico-tecnológica* que, nos termos de Ramert (2010, p. 2), carateriza-se cada vez mais pela "difusão de novos produtos e produtos melhorados, processos, sistemas e aparelhos técnicos para uso comercial na economia". Esta dimensão da inovação tem vindo a ser fomentada pelos políticos como forma de "produção de oportunidades para a produção de inovações técnicas, a fim de fortalecer a capacidade de concorrência e a competição num mundo globalizado, bem como para assegurar as possibilidades futuras das empresas sob uma orientação nacional"[327] (John, 2015, p. 53).

Partindo desta base de centração têm-se vindo a diversificar diferentes conceitos de inovação que, segundo Kampylis, Bocconi e Punie (2012), têm em comum as seguintes componentes principais:

> - a inovação é uma atividade intencional, projetada para resolver problemas não resolvidos e beneficiar de alguma forma os inovadores (indivíduo, equipa ou organização) através do desenvolvimento ou aperfeiçoamento de um produto, processo ou método;
>
> - a inovação é sempre mudança e implica um certo grau de novidade, produto, pelo menos para o(s)inovador(es);
>
> - a inovação é um processo social dinâmico e imprevisível, que envolve interações complexas entre vários atores que procuram aprender ativamente uns com os outros;
>
> - A inovação ocorre num contexto social, económico, tecnológico, organizacional e cultural específico que influencia o seu desenvolvimento, difusão e uso.

No contexto desta diversidade conceptual tem-se vindo a desenvolver uma abordagem sistémica e construtivista de inovação que, partindo de uma insatisfação quanto às abordagens económico-técnicas, leva muitos cientistas sociais a pugnar por uma definição

[327] Tradução livre do autor. No original "herstellung von Möglichkeiten zur produktion technischen Neuheiten, um zu stärkung der konkurrenzfähigkeit im globalizierte wetebewerb und zu sicherung der zukunftschanzen vermeitlich natinalstaatlich orientierter unternehmen beizutragen".

mais abrangente de inovação, capaz de englobar todos os campos da sociedade (Braun-Thürmann, 2005; Besio & Schmidt , 2012; John, 2015).

Como sustenta John (2015), no âmbito do planeamento de inovações, torna-se explícita uma base teleológica de mudança que inclui tomar decisões sobre o futuro, sendo o caminho para o objetivo determinado de forma causal. Assim, como prossegue John (2015, p. 53), a esperança em alcançar a melhoria através do progresso constitui-se como um falhanço, tanto mais que outras novidades são tomadas como opções de solução dos problemas que são criados com estas mudanças, as quais não são completamente planeáveis. De acordo com este mesmo autor, o ambiente não pode ser diretamente influenciado e a contínua adaptação do sistema ao ambiente nunca pode ser atingida, uma vez que, com a introdução de outras novidades, abrem-se novas possibilidades que são, por princípio, incalculáveis. Tanto mais que, como acrescenta, os sistemas sempre estão adaptados ao ambiente, caso assim não fosse, não estariam dadas as condições para a emergência do novo.

Esta base de sustentação é sublinhada por Luhmann (2006, p. 341), que enfatiza a ideia de que só a diferença entre sistema e ambiente torna a evolução possível, pois nenhum sistema pode evoluir a partir de si mesmo. Assim, não se trata de saber se o sistema deve adaptar-se ao seu ambiente, pois esta é uma realidade que já está pressuposta como uma espécie de mínima condição prévia de possibilidade.

Neste contexto, como sutenta John (2005, p. 54), o conceito de inovação precisa de ser reequacionado no seu foco de análise, sendo ampliado de um objeto de inovação [*Inovationsobjekt*] para um processo de inovação [*Inovationsprozess*].

Sendo importante a ideia de inovação como uma distinção entre o novo e o velho, tal não é suficiente para ilustrar uma inovação sistémica, tornando-se necessário conceber a inovação como uma "forma específica de uma autodescrição, da diferença entre o antigo e o novo, isto é, uma descrição teórica evolucionista"[328] (John, 2005, p. 57). Esta abordagem baseia-se numa perspetiva neodarwinista de evolução, que assenta em três tipos de distinções, Variação [*Variation*] Seleção [*Selektion*] e Reestabilização [*Restabilizierung*] (Luhmann, 1997a; Luhmann, 2006; Luhmann, 1992).

[328] Tradução livre do autor. No original "spezifische Form eine auf zeit abhebenden selbstbeschreibung, der Diferenz zwischen Alt und Neu, eine evolutionnstheoretischen Beschreibung".

Estes três mecanismos são fundamentais para desencadearem dinâmicas que possam ultrapassar a estabilidade do sistema e a reprodução da mudança. Considerados por Luhmann como componentes da *autopoiese*, implementam, de forma evolutiva e complementar, o processo de inovação. Estes mecanismos sustentam a conceção de Luhmann (2005b, p. 89),[329] segundo a qual a inovação consiste num "processo de decisão contraindutivo, um processo de decisão que decide diferente do que era esperado, mudando assim as expetativas".[330]

Neste processo de inovação, primeiro surge a *Variação*, em que os elementos do sistema, ou seja, as comunicações,[331] são modificados por intermédio de uma *reprodução desviante*, inesperada e surpreendente, que faz alterar as expetativas (Luhmann, 2006, p. 358; Luhmann, 1997a, p. 454). Mas esta apenas pode ocorrer quando o sistema se deixa irritar pelo ambiente, ou seja, quando o sistema encara as irritações [*Irritationen*], perturbações [*Perturbationen*], ou até mesmo incentivos [*Anreize*] como sendo compatíveis com o desenvolvimento da autopoiese (Luhmann, 1992, p. 564). O sistema valoriza, assim, a informação introduzida como oposição às operações de rotina, gerada como negação de certos elementos do sistema através da operação autopoiética e autorreferencial (John, 2005, p. 58) e, por intermédio da codificação, torna a informação reflexiva e problematizadora (Luhmann, 2006; Besio & Schmidt , 2012; John, 2005).

Porém, de acordo com Luhmann (2006, pp. 362-364), nos sistemas operativos autopoieticamente fechados, a variação não se encontra no ambiente, mas é produzida no próprio sistema através do mecanismo de comunicação sob a forma de linguagem e no âmbito da codificação binário sim/não. Desta forma, a variação é produzida através de uma

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

[330] Tradução livre do autor. No original "proceso de decisión contrainductivo, un processo de decisión que decide diferente a lo que era de esperar y así, cambia las expectativas".

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

comunicação que rejeita conteúdos, produzindo um elemento de caráter desviante relativamente ao existente e enfatizando o novo, não como algo espontâneo, mas como uma reprodução divergente de elementos do sistema. Surge, assim, no sistema, uma crise estrutural autoproduzida que é entendida no contexto da memória organizacional de cada um dos sistemas e que pode provocar tanto a adoção da novidade e a criação de novas expetativas como a sua rejeição (John, 2005, p. 58; Luhmann, 1999, p. 55).

Neste sentido, as irritações induzidas terão de ser desenvolvidas através de processos de seleção no sistema, mesmo que para o desenvolvimento do processo de inovação haja recurso a aconselhamento [*Beratung*] externo (John, 2005, p. 58).

Com efeito, como sublinha Arnold-Chatalifaud (2012, pp. 33-34), ainda que os componentes organizacionais possam ser perturbados a partir do ambiente, apenas as insubstituíveis operações decisionais podem discriminar, distinguir e implementar com sucesso propostas novas. Por isso, a atuação de uma consultoria externa que permita mobilizar as possibilidades disponíveis na organização sistémica será sempre de facilitador, alguém cuja "(…) principal função é dinamizar as organizações, mas não tem os meios para produzir mudanças específicas, porque as operações organizacionais estão limitadas pelas suas operações de auto-clausura", considerando que "o comportamento de sistemas *não triviais* não pode ser antecipadamente previsto a partir do conhecimento dos estímulos que a eles são direcionados".[332] Tanto mais que a teoria da evolução, como sublinha Luhmann (1997a, p. 428; 2006, p. 337), não é uma teoria de progresso, pois ela admite de igual modo a emergência como a destruição de sistemas.

Um segundo mecanismo da teoria da evolução é a seleção, entendida como resposta às perturbações e como um restabelecimento de um estado de tranquilidade, de uma situação estável, embora simultaneamente dinâmica (Luhmann, 2006, pp. 393-394). A seleção dá-se no interior do sistema e refere-se à mudança de estruturas no âmbito de um processo autopoiético, em que o sistema impõe as suas próprias decisões numa operação de distinção face a um ambiente específico (Luhmann, 1997a, p. 433). Neste processo podem ser escolhidas novas referências de sentido que tenham valor para formar estruturas e novas

[332] Tradução livre do autor. No original "(…) función principal dinamizar las organizaciones, pero no cuenta con medios para producir cambios específicos, pues las operaciones organizacionales están limitadas por su operar autoclausurado" / "el comportamiento de sistemas no triviales no se pueden predecir a partir del conocimiento de los estímulos que se les dirigen".

expetativas que conduzam a comunicação. Mas o sistema pode também rejeitar a novidade ou mesmo votá-la ao esquecimento, por considerar que não se adequa para servir de estrutura ou para dar sentido a comunicações posteriores (Luhmann, 1997a, p. 454; Luhmann, 2006, p. 358). Neste processo, o sistema tanto pode escolher fazer seleções positivas, estabelecendo-se, então, novas estruturas que posteriormente deverão ser consolidadas, como seleções negativas, as quais potenciam a possibilidade contestada (Luhmann, 1997a, p. 428; Luhmann, 2006, p. 337) com a introdução da novidade e, por isso, pugnam pela manutenção das práticas que constituíam anteriormente a regra do sistema.

Como sublinha Luhmann, toda a variação traz forçosamente a necessidade de seleção, positiva ou negativa, caso contrário ela dissipa-se e cai no esquecimento, deixando tudo como estava. Dá-se, assim, uma distinção que tem uma forma de dois lados, uma negativa e outra positiva. No primeiro caso, a operação conecta-se com o sistema em forma de *feedback* negativo, através do qual o sistema rejeita a novidade, procurando manter a variabilidade dos seus estados, no segundo, dá-se uma situação de *feedback* positivo, que leva ao reforço do desvio, sendo a ocasião tomada como um reforço de possibilidades de inovação. Contudo, em qualquer dos casos, como sustenta Luhmann (2006, pp. 375-385), o sistema nunca regressa ao estado anterior, criando sempre uma situação diferente. Ainda que possam passar inadvertidas, as seleções permanecem na memória das organizações e as inovações rejeitadas[333] podem emergir a médio ou a longo prazo, como um efeito inovador do sistema.

Quando o sistema se orienta pela seleção negativa e rejeita a novidade, a variação orienta-se recursivamente pelo passado, o que significa determinar o desvio como uma expetativa de negação. Portanto, como uma crise das rotinas atuais e, por contraste, a seleção concentra-se num possível futuro de novas rotinas. Ao invés, uma seleção positiva e a consequente aceitação da novidade conduzem à contradição com as expetativas atuais e à mudança de expetativa na realização de operações do sistema, produzindo uma mudança interna (John, 2005, p. 58).

De qualquer dos modos, ainda que as seleções conduzam a uma nova estabilização [*Stabilisierung*] do processo de reprodução [*Reproduktionsprozesse*] (John, 2005, p. 59), o

[333] O que, de acordo com Luhmann (2006, p. 285), podemos considerar como uma tendência conservadora do sistema.

processo evolutivo[334] da inovação implica sempre a necessidade de um terceiro mecanismo, o da reestabilização [*Restabilizierung*]. Esta, segundo Luhmann (1997a, p. 428; 2006, p. 337), é a demonstração de que o sistema não garante bons resultados, pois a inovação deve ser perspetivada a longo prazo, de modo a poder passar a prova de capacidade de estabilidade; embora seja sempre observada como uma estabilidade dinâmica, uma vez que desemboca numa mudança estrutural. Encarada nesta perspetiva, a reestabilização surge, assim, como o final de uma sequência, mas, simultaneamente, como uma pré-condição de que algo pode variar e iniciar outro processo de inovação. De acordo com Luhmann (1997a, p. 454; 2006, p. 358), este mecanismo refere-se ao estado do sistema em evolução após a seleção que resultou positiva ou negativamente.

Com efeito, como sustenta Luhmann (2006, pp. 383-391), a seleção e a estabilização não podem ser reduzidas a um só conceito, 'retenção seletiva' [*selektive* retention] ou seleção estabilizadora [*stabilisierender Selektion*], o que levaria a considerar-se a estabilidade como 'equilíbrio' por intermédio de um mecanismo homeostático para contrariar as perturbações e regressar ao estado de equilíbrio, como nos sistemas abertos. Os sistemas recursivamente fechados são sistemas dinâmicos cuja capacidade de evolução pode manter-se e desenvolver a capacidade de reprodução autopoiética longe de situações de equilíbrio, pelo que há necessidade de reformular o conceito de estabilidade, reconhecendo contradições estruturais e fazendo emergir o termo estabilidade dinâmica como ajustado a esta nova situação.

Em qualquer das circunstâncias, este processo evolutivo de inovação produz um aumento da complexidade do sistema que amplia a incerteza e a instabilidade, criando a possibilidade de rejeição ou de aceitação das novas propostas de sentido. Esta realidade põe em evidência, não só a ideia da 'racionalidade limitada' [*bounded ratinality*] das decisões, nos termos de H. A. Simon, mas também a possibilidade de existência do chamado 'arrependimento pós-decisional' [*postdecisional regret*], em que se exercem resistências contra as inovações (H. A. Simon, 1982; Luhmann, 2006, p. 392). Luhmann (2006, p. 665) admite mesmo a ocorrência de situações de "irracionalidades peculiares", dada a crescente

[334] Entendida neste contexto, a evolução pode ser definida com Luhmann (2006, p. 359) como "seleção da estrutura, e se for considerado que as estruturas guiam a seleção de operações, a evolução pode ser definida como seleção de seleções" ["selección de la estrutura, y si se considera que las estructuras guían la selección de las operaciones, puede definirse la evolución como selección de las selecciones"].

complexidade de decidir sobre decisões, produzindo a autopoiese estruturas que se acomodam e provocam situações de "decidir não decidindo".

O conceito de reestabilização designa, assim, sequências de incorporação de mudanças estruturais num sistema que opera determinado pelas estruturas, o que também acontece através de variações e seleções, mas, em qualquer dos casos, sempre através das próprias operações do sistema. Neste sentido, como sublinha Luhmann (2006; 1997a), quanto maior a complexidade alcançada pela evolução, mais prováveis são as inovações. Porém, é preciso ter presente que neste processo são produzidas "aquisições evolutivas", o que implica dois níveis de abordagem distintos, sem que nenhum deles apresente uma validade absoluta, o primeiro tem a ver com a solução do problema de forma apropriada e o segundo com a vantagem evolutiva. Como sustenta Luhmann (2006, pp. 400-401), as aquisições evolutivas, reduzem a complexidade para poder organizar uma complexidade mais elevada, tendo por base a aplicação de restrições e, através da redução da complexidade, criam um aumento dessa mesma complexidade e, assim, o aumento da possibilidade de combinações sistémicas. Mediante este processo, "as aquisições evolutivas escolhem reduções de tal forma que possam ser compatíveis com um complexo superior, e muitas vezes (e na maioria das vezes gradualmente) é a única maneira de as tornar possíveis".[335]

Assim, como sublinha John (2005, p. 59), a emergência da variação vem, desde logo, alterar o sistema, uma vez que torna a seleção necessária. Por sua vez, esta pode ser decidida positivamente, o que conduz a novas pressões para adaptações estruturais e a novas formas de acoplamento ou negativamente, conduzindo a novos conhecimentos e à rejeição de alternativas. Neste sentido, dão-se sempre mudanças no estado original do sistema, o que implica que o esquecimento e a aprendizagem organizacionais constituem dois elementos da memória das organizações, que conduzem a um aumento da complexidade, condicionando a continuidade das operações do sistema organizacional. Este aumento da complexidade torna a reestabilização necessária para a redefinição [*Neubestimmung*] da diferença entre o sistema e o ambiente, num processo em que as possibilidades de ocorrência de irritações e sequências de variações mútuas aumentam.

[335] Tradução livre do autor. No original "las adquisiciones evolutivas eligen las reducciones de forma tal que pueden ser compatibles con una complexidad más alta, y con frecuencia (y la maioria de las veces gradualmente) es lo único que las hace posibles)".

Neste contexto, como sublinha John (2005, p. 60), a evolução conduz a mais evolução, pois a reestabilização produz mais variação em condições cada vez mais complexas. Através da reestabilização, são produzidas formas dinâmicas de estabilidade que não funcionam de forma cumulativa ou como um processo hierárquico, mas como iteração e recursão,[336] através das quais os resultados da evolução são novamente utilizados para novas evoluções. Porém, como enfatiza ainda este autor, "os resultados da evolução são sempre irreversíveis, embora apenas soluções de duração mais curta ou mais longa".[337]

Para John (2015, p. 20), a inovação é a continuação temporal do objeto indicado com capacidade de desenhar um compromisso social, sendo a afirmação do sucesso o principal elemento da inovação, emergindo como o seu valor intrínseco ("Eigenwert"). À medida que o tempo passa, estas decisões exigem outras decisões e pensamentos para que possam ser confirmadas.

Em suma, como sublinha John (2015), os momentos de mudança decorrem de eventos externos que negam a estrutura como um conjunto de expetativas dentro do horizonte de possibilidades, perturbando a sua reprodução. A irritação criada pode ser percebida como distúrbio ou crise, em face dos múltiplos significados gerados, mas pode também ser interpretadas como oportunidade, levando a que a mudança seja enfrentada com ambição.

Por outro lado, como sustenta Luhmann (2011, pp. 355-356), o resultado de um processo evolutivo apenas é decidido pela reestabilização que estabelece novos (des)equilíbrios nas relações entre o sistema e o ambiente. Neste processo, como acrescenta, o planeamento constitui um componente da evolução dos sistemas. Porém, para Luhmann, a inovação apenas é possível quando os processos de decisão se consideram alternativas realizáveis configurados em

[336] A palavra recursão deriva de recorrer, ocorrer novamente e é normalmente associada à operação matemática da iteração. Na iteração a mesma 'fórmula' é aplicada repetidamente como resultado de uma equação, servindo de 'input' para a próxima. Nas iterações coabitam estabilidade e mudança, permanecendo a mesma fórmula, mas as variáveis vão mudando, muitas vezes, de forma ordenada e, frequentemente, de forma impredizível (Doll, 1997, p. 194).

[337] Pois, como também sublinha Luhmann (1997a, p. 475), seja no caso de seleções positivas ou das seleções negativas, a história nunca anda para trás e o sistema nunca mais é o mesmo, ele apenas pode recordar e comparar.

> processos de decisão cooperativos altamente diferenciados, o que requer uma reorganização (mais ou menos) simultânea de alternativas numa infinidade de situações decisórias que são determinadas nas soluções que até agora têm sido preferidas, mas não nas que ainda estão por ser escolhidos.[338]
>
> (Luhmann, 2005b, p. 91)

Torna-se, assim, necessário manter presentes as alternativas, não selecionadas, podendo mesmo ser revitalizadas, ainda que possam ser abandonadas no decurso da decisão. Deste modo, ficam sempre outras possibilidades em aberto, embora estando sujeitas à dificuldade inerente a todo um jogo novo, a empreender, num contexto em que nem todos os afetados pela novidade reconhecerão vantagens relativamente ao existente. Neste contexto, como sustenta Luhmann (1997a), a disposição de inovação só pode ser exigida face à existência e manutenção de uma consciência de alternativas, considerando outras possibilidades, decisões de outros e *feedback* negativo, que tende para a anulação do processo inovador, ou positivo, tendente ao reforço do desvio. Assim perspetivada, a evolução pode ser definida como a transformação de baixas probabilidades de ocorrência em altas probabilidades de desenvolvimento (Luhmann, 1997a, pp. 413-414; Mascareño, 2006).

Neste processo, a relação entre o sistema e o respetivo ambiente está sempre presente e implica uma coevolução de sistemas autopoiéticos, mediante mecanismos de acoplamento estrutural, que visam a procura da sua própria reestabilização, tornando a mudança num processo sustentável e duradouro (Luhmann, 1997a, p. 246; Luhmann, 2006, p. 336).

O processo evolutivo apresentado pode ser ilustrado na *figura 4.16*.

Figura: 4.16 – Processo sistémico de inovação

Fonte: elaboração própria

[338] Tradução livre do autor. No original "En procesos de decisión cooperativos altamente diferenciados, requiere esto una reorganización (más o menos) simultánea de alternativas en una multitud de situaciones de decisión que se encuentran determinadas en las soluciones que hasta el momento se han preferido, pero no en las que aún está por eligirse".

Neste sentido, como sublinha Mascareño (2006, p. 132), a presença de um horizonte compartilhado, seja em termos de valores, cultura, sociedade ou organizações não pode ser admitido como único, pois a evolução pressupõe sempre alternativas.

Seguindo a lógica de uma seleção positiva, num primeiro momento, há algo que se diferencia [variação], que depois se acopla nas estruturas existentes [seleção], começando a comunicação a pressupor a existência de novas estruturas para a realização da inovação [reestabilização]. Alternativamente, no caso de uma seleção negativa, há algo que se diferencia [variação], não consegue acoplar-se às estruturas existentes [seleção] e a comunicação, com o tempo, esquece a diferença proposta [reestabilização]. Quer num, quer noutro dos casos, a organização evolui constantemente, ou mesmo coevolui, num caso, o da seleção positiva, através da mudança de estruturas, no outro, semanticamente, atribuindo significados diferenciados à mudança e à inovação (Luhmann, 1997a; Luhmann, 2006; Arnold-Cathalifaud, 2012, p. 132).

Porém, na nossa investigação empírica teremos também presente a perspetiva de John (2005, pp. 60-62) que, embora utilize o quadro da teoria da evolução estruturado por Luhmann, considera que a inovação emerge em todas os níveis do processo evolutivo, na variação, quando definida como significatava e com sentido, em contraste com o ruído irritante introduzido pelo ambiente, as variações não são perdidas, mas emergem como outras possibilidades de condicionamento das estruturas do sistema. A seleção feita e a opção escolhida, entre diferentes alternativas, surgem como uma expetativa futura, podendo a re-estabilização também desencadear novas variações. Neste sentido, John entende o conceito de inovação como um termo de reflexão em que também os propósitos que são almejados deverão ficar claros, tendo em atenção a possibilidade de desenvolvimento de um processo empírico teoricamente fundamentado. Deste modo, o observador teria a possibilidade de olhar as inovações sob diferentes perspetivas. Numa primeira perspetiva, o observador poderia orientar a sua observação para a irritação induzida de negação de operações, como, por exemplo, no caso de aconselhamento externo de organizações. Numa segunda perspetiva, as inovações seriam observadas com base nas decisões selecionadas e, simultaneamente, lançado um olhar sobre as estruturas criadas. Numa terceira perspetiva, a inovação pode ser observada ao longo do processo de evolução e as mudanças do sistema na sua relação com o respetivo ambiente.

Apesar disso, na nossa observação do sistema em análise, mantemos com Luhmann que o processo evolutivo de inovação apenas fica consolidado com a reeestruturação, embora considerando que a estabilidade obtida seja sempre dinâmica e sujeita a novos processos evolutivos.

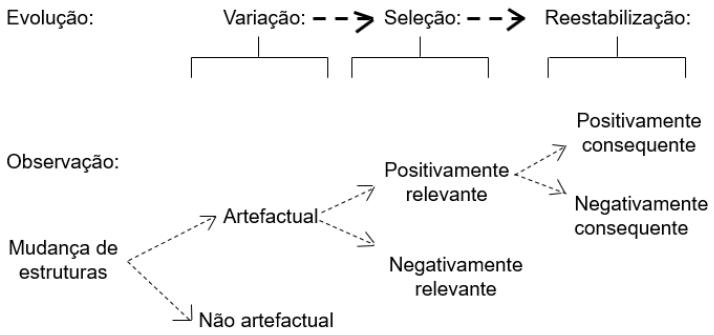
Ainda neste âmbito de tornar a perspetiva sistémica luhmanniana mais suscetível de ser analisada empiricamente, Besio e Schmidt (2012), convocam outras abordagens sobre a inovação e estruturam um modelo empírico de análise sobre a inovação ao nível organizacional. No seu quadro de análise, as autoras partem da definição construtivista de inovação apresentada por Braun-Thürman (2005, p. 6), segundo a qual as "inovações referem-se a artefactos materiais ou simbólicos tomados pelos observadores ou observadoras como novidades e como melhorias relativamente às situações existentes".[339]

Assim perspetivada, a inovação surge como uma combinação de novidade e otimização e, simultaneamente, alerta-nos para o facto de as inovações não aparecerem na sociedade ou nas organizações, antes pelo contrário, elas são produzidas artificialmente e constituem produtos de práticas e estruturas sociais. Desta maneira, as inovações não são vistas como sendo algo arbitrário, em que a sociedade ou as organizações se relacionam passivamente, mas como estando nelas envolvidas ativamente, em múltiplas alianças, a nível económico, político, cultural, dos estilos de vida, etc. (Braun-Thürmann, 2005).

Na definição apresentada merecem destaque os aspetos da novidade e o da melhoria, mas, igualmente, a referência ao uso de artefactos materiais e simbólicos a que a inovação se refere, bem como à necessidade de a inovação ser observada por um ou mais observadores. Assim, considerando a abordagem da invovação empreendida por Besio e Schmidt (2012), em termos semânticos, a inovação está intimamente ligada à ideia de novidade e o desvio causado pela irritação introduzida pelo ambiente no sistema abre a possibilidade de avanço e melhoria nas organizações, sempre que a novidade seja associada pelos observadores a consequências ou projeções positivas sobre o futuro. A base de análise empírica sobre o processo de inovação construída por Besio e Schmidt (2012), ao nível organizacional, foi ilustrada pelas autoras nos termos da *figura 4.17.*

[339] Tradução livre do autor. No original "Innovationen werden materielle oder symbolische Artefakte bezeichnet, welche Beobachterinnen und Beobachter als neuartig wahrnehmen und als Verbesserung gegenüber dem Bestehenden erleben".

Figura: 4.17 – Inovação estrutural como acompanhante semântico de processos evolutivos



Fonte: Besio e Schmidt (2012, p. 11)[340]

As autoras aplicaram este modelo de análise a um caso prático de investigação científica, mas que pode também servir-nos de base para a nossa investigação empírica realizada num mega-agrupamento de escolas. Seguindo os componentes da evolução, e tendo presente a primeira, a *variação*, verifica-se um processo comunicativo que é observado como desviante das práticas quotidianas e tido como relevante e significativo para o sistema. Ou seja, uma irritação que ao ser tomada como uma informação relevante provoca um desvio relativamente às estruturas existentes e, sendo tido como um artefacto, produz variação no sistema. Este é, portanto, como sublinham Besio e Schmidt (2012, p. 13), um desvio consciente, um '*mindful deviation'*, que não acontece como efeito colateral da ação humana, mas algo que é visto como estando intencionalmente implicado numa forma especial. Esta nova situação provoca, assim, novos desenvolvimentos e projeções positivas relativamente a um futuro desejável, o que motiva os participantes a tomarem medidas nesse sentido, tornando-se a base para inovações na organização que podem também servir como base de inovação noutras organizações. Neste contexto, na perspetiva das autoras, podem também ocorrer situações em que alguns 'atores' emergem como empreendedores, nos termos de Schumpeter (1997), entendidos como aqueles que são capazes de converter uma nova ideia numa inovação de sucesso. Este ou estes empreendedores conseguem, assim, perspetivar o uso futuro de determinada novidade num contexto específico.

Contudo, as variações, embora inúmeras e concorrenciais, como sublinham Besio e Schmidt (2012, p. 14), ainda não são inovações. Para isso, tornam-se necessárias seleções

[340] Tradução livre do autor dos elementos da figura. O título no original "Strukturelle Innovation als semantische begleiter Evolutionsprozess".

bem-sucedidas, o que torna a *seleção* e a *reestabilização* como momentos centrais da inovação estrutural. Na fase de seleção são as estruturas internas que servem de referência ao sistema e que ponderam o interesse e o valor da novidade. Nos termos de Luhmann (1997a, p. 481), "a seleção verifica então a possível viabilidade e as consequências da antecipação da verdade, se a inovação é financeiramente viável e se há poder suficiente para aplicá-la contra possíveis resistências".[341]

São, assim, estabelecidos critérios para a seleção de uma variação, embora mesmo que a inovação seja planeada e seja considerada positiva, tal não assegura, desde logo, uma seleção (John, 2005, p. 58).

Para que a inovação aconteça, de acordo com Besio e Schmidt (2012, p. 15), torna-se necessário que a seleção do novo seja acompanhada por uma descrição específica e que seja observada por um ou mais observadores como um artefacto positivamente relevante para o sistema. Surgem, assim, nesta fase, projeções sobre a positividade da sua implementação e, partindo dos conhecimentos e das possibilidades atuais, são feitas projeções prospetivas sobre a utilidade da inovação.

Desta forma, são perspetivados novos horizontes de sentido que podem conduzir, em contextos em que a capacidade de reflexão da organização, das suas estruturas, valores, interesses, mas também diferentes secções, competências disponíveis, instrumentos, etc. o tornam possível, à interpretação e assunção da mudança de modo positivo, levando à continuidade do processo de inovação (Besio & Schmidt , 2012). No entanto, é preciso ter presente que, estes processos reflexivos nunca são lineares, podem acontecer quebras, avanços e recuos.

A fase de *reestabilização* vem, nesta perspetiva, complementar o processo evolutivo de inovação, embora tal não signifique que o novo artefacto seja integrado de forma permanente nas estruturas do sistema. Quando o artefacto é estabilizado nas estruturas do sistema, ele é assumido como uma inovação estrutural e é observado como uma mudança positiva com sucesso, fazendo alterar as relações entre o sistema e o respetivo ambiente. Nesta fase, como sublinham Besio e Schmidt (2012), ao contrário da fase de seleção, ocorre

[341] Tradução livre do autor. No original "die Selektion prüft dann, ob man sich für Machbarkeit und für Folgenvoraussicht auf Wahreit berufen kann, ob die Inovation finanzierbar ist undo b die Macht ausreicht zur Durchsetzung gegen eventuellen Widerstand".

uma retenção da inovação e uma atualização das estruturas. Neste processo, como salientam as autoras, os especialistas de interpretação [*interpretationsexperten*] desempenham um papel determinante. Sendo reconhecidos pela sua autoridade, tornam as inovações compatíveis com a estrutura, levando a mudanças nos procedimentos, na estrutura hierárquica, bem como à distribuição de novas pessoas e das respetivas competências, o que também poderá acontecer num estreito relacionamento com formas de aconselhamento externo, considerando, no entanto, que o sistema funciona de forma autopoiética e é ele que reproduz os seus próprios elementos. Um processo equivalente decorre no caso de a novidade não ser considerada um artefacto positivamente relevante, gerando também variação, sendo depois considerado na fase de seleção como negativamente relevante e reestabilizando-se como negativamente consequente. Pode haver, portanto, como também já destacado anteriormente, vias paralelas no processo de evolução.

Como salienta Luhmann (2011, pp. 357-360), neste processo de mudança estrutural é preciso levar em linha de conta que a complexidade significa que o sistema tem mais possibilidades para praticar a mudança ou não a praticar – e portanto, tomar na variação o novo como artefacto ou não, considerar a seleção como relevante ou não relevante e a re-estabilização como um sucesso positivo ou negativo, nos termos ilustrados na *figura 4.17*. Mas podem, igualmente, ocorrer fatores aleatórios e não programados, como podem também ser desenvolvidas improvisações de último momento, ou mesmo fatores de imprevisibilidade em ambientes mais turbulentos. Pelo que as organizações não devem tanto enfatizar o sucesso em números, mas, antes, deverão ter presente o contexto e a contingência das opções tomadas.

A inovação implica, assim, também, criatividade e aprendizagem na organização. Mas, simultaneamente, como acrescenta Luhmann (1997a), é preciso ter presente os riscos das mudanças organizacionais, sobretudo em ambientes mais turbulentos que podem conduzir a falsas mudanças.

No quadro destas ideias, pode fazer sentido convocar a imagem de organização como comunidade que, de acordo com Sergiovanni (2003, p. 80), traduz um esforço por "ir além do envolvimento calculado e por encetar um compromisso", conjugando implicações individuais relativas à recompensa pelo trabalho realizado com o desenvolvimento de relacionamentos interpessoais com implicações morais". Deste modo, os membros da

organização "compreendem a importância da identificação com um lugar, um espaço ao longo de um período de tempo e de dar segurança, sentido e significado aos seus membros", reconhecendo igualmente que os laços que os ligam "acabam por resultar da partilha com os outros, de um compromisso comum com um conjunto de ideias e ideais".

Neste contexto, os processos de inovação e melhoria podem também ser relacionados com um mecanismo de confiança convertido numa propriedade da dinâmica organizacional, admitindo que a sua introdução, como do seu equivalente funcional, desconfiança, numa esquematização binária luhmanniana, pode beneficiar ou dificultar iniciativas de mudança (Luhmann, 1996b).

De acordo com López Yáñez (2010a, p. 88) o nível de confiança entre os membros de uma organização afeta a forma como eles dão sentido às iniciativas de mudança e "proporciona o sentimento de segurança necessário tanto para analisar e questionar as velhas práticas como para assumir os riscos que as novas comportam".[342]

Para Luhmann (1996b), a confiança aumenta o potencial de um sistema para lidar com a complexidade, compreendendo-a e reduzindo-a, criando as condições para decidir em contextos de risco e incerteza e considerando que a complexidade implica coação para selecionar entre a atualidade e a possibilidade em contextos contingentes (Luhmann, 1991b).

Assim, ainda que o futuro permaneça incerto, a confiança proporciona uma faixa de segurança que permite confiar nos distintos contextos em que os participantes atuam (Maríñez Sanchez, 2014), constituindo um processo dinâmico que opera sistemicamente através de níveis individuais, grupais e organizacionais (Tschannen-Moran, 2000, pp. 547-593; López Yáñez, 2010a, p. 89).[343]

Com efeito, de acordo com Luhmann (1996b, p. 155), a confiança requer que a inclinação do risco seja mantida sob controlo, de modo a que a parcela de decepções não

[342] Tradução livre do autor. No original "proporciona el sentimento de seguridade necessário tanto para analizar y questionar las viejas prácticas como para assumir los riesgos que comportan las nuevas".

[343] Na sistematização feita por López Yáñez (2010a) a confiança é um fenómeno que pode ser experimentado psicologicamente de duas formas, a primeira prende-se com a expetativa dos indivíduos para alcançar conquistas consideradas positivas, a segunda implica o reconhecimento da da dependência de cada um relativamente outros indivíduos, bem como a crença de que estes não aproveitam essa dependência para obter interesses particulares contra os interesses gerais. Mas, por outro lado, a confiança traduz uma dimensão puramente social, uma vez que a conduta de confiar ou desconfiar desencadeia expetativas e é a interrelação entre as expetativas de diversos indivíduos e as ações delas derivadas que constitui a confiança de ordem superior (Bateson, 1991) e que constitui uma propriedade do sistema.

seja demasiado grande. Pelo que, um sistema de alta complexidade, enquanto necessita de mais confiança, também necessita de institucionalizar a desconfiança, nomeadamente através da forma de supervisão. Nesse sentido, como acrescenta Luhamn, a racionalidade do sistema implica uma esquematização binária traduzida nas alternativas estruturais de confiança e desconfiança.

Por isso, neste trabalho levamos também em consideração López Yáñez (2010b, p. 3), que sublinha que em organizações complexas e com uma grande densidade de relações internas, em que se desenvolvem processos autoprodutivos, detonados, incentivados a partir do ambiente, as mudanças, apenas em parte, podem ser planificadas e dirigidas, pois os processos nunca são controlados ou determinados por esse mesmo ambiente; "noutra boa parte essas mudanças produzem-se por uma mescla de fatores difíceis de predizer".

É neste contexto que a teoria do ator-rede (ANT) se pode articular com a teoria sistémica luhmanniana, pois acentua a importância do social como um conjunto de laços que podem ser mobilizados para contarem para algum outro fenómeno, algo que é tecido em conjunto (Latour, 2005; 2012). O social emerge, por conseguinte, como uma agregação que incorpora elementos heterogéneos, associando elementos humanos e não-humanos e que Latour designa por actantes. Na articulação que empreendemos entre a teoria do ator-rede e a teoria sistémica luhmanniana, temos também presente possibilidades já traçadas por outros autores e que foram referenciados no início do capítulo, como Zinke (2008), Farías e Ossandón (2006), Pignuoli Ocampo (2016) ou Vidal (2017).

Cap. IV. 3.4.3. Contributo da teoria do ator-rede para a análise da inovação nas organizações educativas

Para a teoria do ator-rede (ANT), as dinâmicas de inovação não são propriedade de um indivíduo, como era prognosticado por Schumpeter (1997), mas são virtudes coletivas, no âmbito das quais a arte de governo e gestão desempenham um papel fundamental. Como sublinham Akrich, Callon e Latour (2002, p. 188), naquela aceção, uma economia poderia ser inteiramente dependente da inspiração de um punhado de homens e mulheres providenciais.

Com efeito, considerada como uma das maiores criações do início do século XX, o perfil de empresário concebido por Schumpeter (1997) foi progressivamente substituído por

uma massa de intervenções variadas, transformando-se numa longa cadeia interativa que se estende do laboratório universitário para os departamentos de *marketing* das empresas, através de unidades de produção (Akrich, Callon, & Latour, 2002). Por outro lado, como ressaltam estes mesmos autores, as inovações ocorrem em contextos marcados pela incerteza e pela imprevisibilidade, o que impõe a necessidade de os participantes, enquanto atores coletivos, serem capazes de reagir às flutuações e de aproveitarem todas as oportunidades.

Nesta reconstrução permanente de projetos de um e de todos, torna-se necessário levar em linha de conta os contextos de ação, os protagonistas e as suas experiências, fazendo a inovação revelar uma multiplicidade de decisões heterogéneas e, muitas vezes, confusas e conflituantes (Akrich, Callon, & Latour, 2002). Forma-se, pois, um emaranhado criado pela instabilidade e pela imprevisibilidade, que tornam a inovação uma dinâmica impossível de ser dominada completamente.

Esta perspetiva pode articular-se com a abordagem sistémica luhmanniana de inovação e os mecanismos de evolução do processo nos termos já desenvolvidos anteriormente, mas também com a conceção apresentada por Besio e Schmidt (2012), que consideram que a inovação, enquanto processo marcado por diferentes observadores, pode ocorrer em distintos contextos sociais e organizacionais e que, embora de forma evolutiva, têm-se vindo a libertar da intervenção do ator único, embora estes processos sejam acompanhados de tentativas permanentes de controlo.

Neste sentido, como sublinha Gherardi (2006), a inovação emerge como um campo complexo de práticas que não pode ser completamente planeado e controlado por líderes, pois permanece aberto à incerteza. Pelo que a inovação deverá ser investigada como uma prática situada dentro de uma coletividade que a sustenta socialmente, num contexto marcado por um conhecimento a fazer-se coletivamente [*collective knowledgeable doing*]. Este tipo de 'aprendizagem através da prática' requer elementos individuais e coletivos, a participação por referência a uma orientação comum, articulando saber e aprendizagem, numa continuidade de saber e fazer (Gherardi & Atrati, 2012).

No quadro destas ideias, a teoria do ator-rede pode dar um contributo significativo para a compreensão das práticas de inovação situadas no agrupamento de escolas que nos serve de referência para a investigação. Sobretudo se levarmos em linha de conta os dois âmbitos de alteração de estruturas já colocadas em evidência, com base em Besio e Schmidt (2012),

a das situações em que o processo evolutivo da inovação resulta como sucesso positivo [*positiv folgreich*] ou, ao invés, negativamente bem-sucedido [*negative folgereich*].

Tendo em consideração algumas investigações feitas no âmbito da ANT, Gherardi e Nicolini (2005) sublinham duas possibilidades de análise empírica, sustentadas na teoria do ator-rede, uma, aquela que considera a versão clássica da ANT, que valorisa a importância dos actantes mais poderosos na organização, aqueles que são membros da "comunidade de prática"[344] que estabilizam uma rede padronizada de inovação, aqueles que podem ser designados como 'empreendedores', a outra, que privilegia uma ecologia de ação [*ecology of action*], formada pelos actantes que podem ser considerados como dissidentes, ou seja, os que são desconsiderados na análise da inovação mas que, de acordo com estes autores, contribuem igualmente para a estabilização da rede de inovação.

Como já tivemos oportunidade de enquadrar no segundo capítulo, os 'atores' são entendidos na teoria do ator-rede como actantes, uma 'rede padronizada de materiais heterogéneos', constituído não apenas por pessoas, mas também por máquinas, textos, animais, arquivos, computadores, dinheiro, edifícios, ou seja, artefactos, símbolos, lugares, regulamentos, leis, contratos..., o que constitui uma tessitura de redes de actantes que estão juntos num processo relacional. Assim, neste processo, também o conceito de tradução é central, pois permite fazer conexões entre realidades diferentes, estabelecer comunicação, ou seja, uma mistura de elementos variados, o que, como enfatizam Gherardi e Atrati (2012, pp. 3-4), implica a transformação de significado na ação, no trabalho em rede [*networking*].

A inovação, de acordo com Callon (1986b), sucede num processo padrão de pesquisa que decorre ao longo de quatro fases, já evidenciadas no capítulo dois, mas que aqui retomamos brevemente, a problematização [*problematization*], na qual um conjunto inicial de atores define um problema e oferece uma solução, procurando levar outros atores a entrar na rede. Passa-se, depois, ao interessamento [*interessement*], através do qual são criadas dinâmicas de integração de outros atores na rede, tendo por base interesses recíprocos em detrimento de possibilidades alternativas emergentes na fase de problematização e

[344] Para Wenger (1998), o conceito de comunidade de prática não existe por si mesmo, integra uma estrutura conceptual mais ampla que permite pensar sobre a aprendizagem nas suas dimensões sociais, num contexto de relacionamento entre a pessoa e o mundo, entro o individual e o coletivo. Como sublinham López Yáñez, Sánchez Moreno e Altopiedi (2011) este autor formulou o conceito mais sólido de comunidade de prática, ao considerá-lo como um "compromisso coletivo com uma determinada prática e quando esse compromisso confere identidade, isto é, quando a prática é experimentada como pertencente a um nós".

definidoras de posições divergentes. Caso seja bem sucedido ao interessamento, segue-se a fase de inscrição [*enrolment*], no qual as entidades enquadradas são alinhadas e coordenadas, num contexto de negociação. Finalmente, surge a mobilização [*mobilization*], em que a rede começa a estabilizar um padrão de ação, tendo por base os porta-vozes de diferentes instâncias que participaram na negociação.

Este modelo de abordagem da inovação clássica da ANT é considerado por Gherardi e Nicolini (2005, p. 7) como estando focada na "ação empreendedora" dos "atores protagonistas", acentuando uma rede construída por personagens principais, investigada de acordo com as suas circunstâncias históricas e contextuais e o modo como essas redes crescem numa cadeia irrepetível de eventos. Esta rede reúne os recursos necessários e convence outros a assumir e a transmitir o que é pretendido por esta linha de ação inovadora. Para Gherardi e Nicolini (2005), este modelo que podemos considerar como de 'ator macro' [*macro actor*], constitiu um "modelo empreendedor de tradução",[345] no âmbito do qual os actantes, pessoas e outras entidades, se associam a uma rede estável de actantes e fazem a inovação acontecer na prática. Através desta "retórica heróica" centrada nos atores protagonistas é enfatizada uma conceção de agência restrita a um conjunto limitado de atores – uma "agência focada" – que desenvolvem redes de sucesso, criando associações e mobilizando 'intermediários' que estabilizam um "macro ator" (Gherardi & Nicolini, 2005, p. 14).[346]

Gherardi e Nicolini (2005), tendo por base o trabalho desenvolvido por Fugimura (1995), apontam uma segunda versão da análise da inovação sustentada na teoria do ator-rede, denominada como *ecologia de ação* [*ecology of action*], que entende a tradução tendo por base "táticas ecológicas" [*ecological tactics*] que fazem emergir as "vozes dos silenciados" (Helgesson & Kjellberg, 2005). Para a análise desta perspetiva, Fugimura concebe as seguintes etapas:

− A rotulagem da inovação [*The labeling of the innovation*],

− O estabelecimento da inovação como ponto de passagem obrigatório [*The establishment of the innovation as an obligatory point of passage*],

[345] Tradução livre do autor. No original "an entrepreneurial model of translation".
[346] Note-se, porém, que, como sustentam os autores, nem todas as redes se tornam macro atores. Tal apenas acontece em casos de sucesso, cujo programa foi capaz de vencer as resistências do antiprograma, estabilizando as associações e a nova rede de inovação.

− A emergência da inovação como centro de autoridade distribuída [*The emergence of the innovation as a distributed centre of authority*],

− O estabelecimento de interesse mútuo na rede [*The establishment of mutual interest within the network*],

− A busca e a inscrição de novos aliados [*The search for and the enrolment of new allies*],

− A padronização da inovação [*The standardization of the innovation*],

− O encerramento da tradução e a institucionalização da rede de atores relativa [*The closure of the translation and the institutionalization of the relative actor-network*].

Nestas etapas formam-se grupos de interesse constituídos por humanos e não humanos, tecendo redes heterogéneas, mas nem todos os participantes aderem ao programa de inovação nos termos implementados, sendo criados obstáculos e resistências.

Assim, enquanto a abordagem empreendedora privilegia os protagonistas e gira em torno da sua ação, a abordagem ecológica privilegia as ações que são tomadas sobre os atores que não alinham na perspetiva do macro ator e tomam posições de resistência à mudança e os modos como ela acontece, estabelecendo-se, assim, uma diferença entre aliados e oponentes.

Porém, para Gherardi e Nicolini (2005), devemos considerar ambas as versões na investigação, pois as duas perspetivas são complementares. Para estes autores, a principal diferença deriva da abordagem, uma mais focada e a outra, a abordagem ecológica, mais dispersa. Mas quando tomadas em conjunto, "as duas versões da ANT mostram a capacidade da abordagem de tradução para gerar histórias ricas, densas e convincentes de como as inovações viajam no mundo, como são traduzidas na prática quotidiana, e como a inovação, a prática e o mundo são todos alterados no processo".[347]

No caso vertente, pretendemos conciliar estas duas abordagens em interrelação com as perspetivas sistémicas luhmannianas, com as nuances já evidenciadas com John (2005) e

[347] Tradução livre do autor. No original "the two versions of ANT show the capacity of the translation approach for generating rich, thick and convincing stories of how innovations travel in the world, how they are translated in everyday practice, and how the innovation, the practice and the world are all changed in the process".

Besio e Schmidt (2012), para a análise dos processos inovadores que julgamos terem sido desenvolvidos no mega-agrupamento, por nós tomado como objeto de análise empírica.

Nesta perspetiva, pretendemos, igualmente, analisar os macro atores a partir do ponto de vista dos elementos periféricos, levando em linha de conta as abordagens não programadas da inovação, tornando mais difícil o controlo pelo centro, ao constituirem-se como fortes obstáculos a processos inovadores. Consideramos, assim, o silêncio ou não envolvimento, as resistências ativas e dissonâncias quanto ao tema, ou seja, os posicionamentos contra as assimetrias crescentes que podem implicar a associação de múltiplas periferias (Helgesson & Kjellberg, 2005).

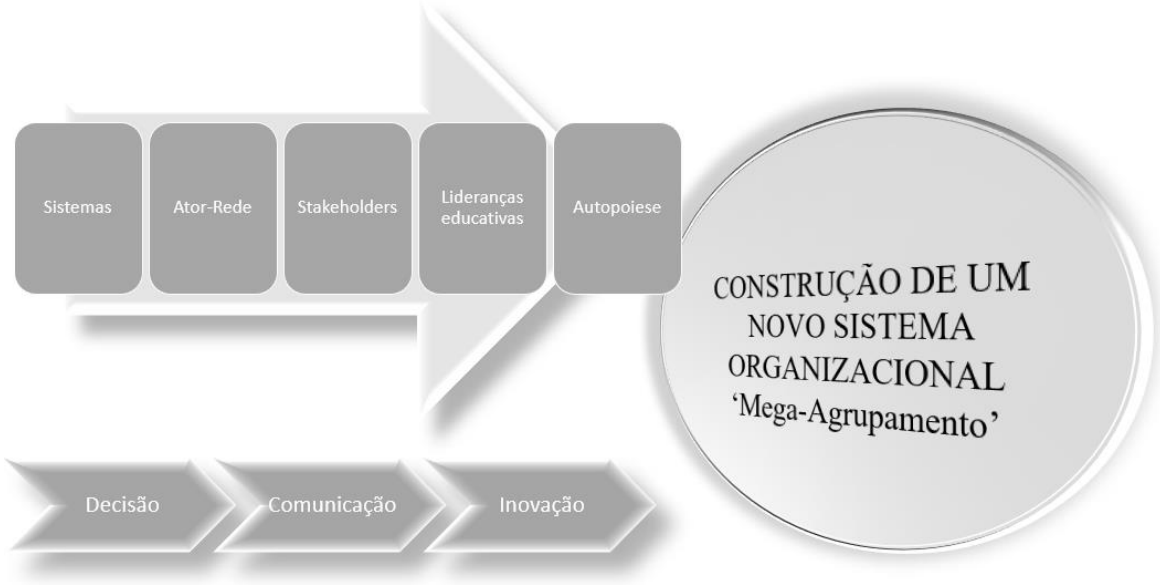
Ao mesmo tempo, na esteira de Hegesson e Kjelberg (2005), pretendemos analisar o tipo de relações estabelecidas entre o centro e a(s) periferia(s), perspetivando a eventual existência de práticas de seleção, amplificação ou silenciamento de vozes periféricas por parte do centro, com consequentes simetrização ou assimetrização das relações de poder. Partimos, assim, da ideia de que as periferias podem também congregar um rico repertório comportamental capaz de fornecer formas alternativas de criar e sustentar simetrias de poder.

Paralelamente, analisaremos a construção da inovação a partir do ponto de vista do centro e o modo como é capaz de amplificar, selecionar e silenciar as vozes da periferia, criando e/ou ampliando assimetrias no sistema organizacional. Mas também a possibilidade de associação de elementos do repertório do centro e da periferia, enfatizando a sua riqueza (Helgesson & Kjellberg, 2005).

No quadro destas ideias, teremos também a preocupação de equacionar formas de enriquecimento dos processos inovadores a partir dos sentidos presentes nas vozes das periferias que possam constituir contributos de melhoria para a sustentabilidade da inovação. Neste entendimento, estamos a seguir a perspetiva de Luhmann (1997a; 2006; 2011), para quem as decisões rejeitadas podem ser recuperadas posteriormente, tendo presente a memória organizacional, e inseridas na estrutura organizacional e que, como pensamos, também se ajusta à linha da atuação contrária ao entendimento da novidade como um desvio contraindutivo, proposta por Besio e Schmidt (2012).

A figura 4.18 apresenta uma síntese do quadro teórico proposto, visando a análise de um novo sistema organizacional em construção.

Figura: 4.18 – Síntese do quadro teórico – Modelo de análise



Fonte: elaboração própria

Parte II – Dinâmicas de construção de um novo sistema organizacional

Capítulo V – Opções metodológicas

Cap. V.1. Estratégia de investigação

Neste capítulo enquadrador da parte empírica do nosso trabalho, apresentamos a forma como a investigação foi concebida e programada, ajustando a estrutura conceptual e as opções metodológicas ao contexto específico em análise. Começamos por fazer uma contextualização mais geral, após o que procedemos à justificação das técnicas e instrumentos de investigação, à caraterização dos sujeitos participantes, bem como do dispositivo e dos procedimentos adotados, articulando, assim, a dimensão estratégica e o *design* da investigação.[348] Estas duas dimensões constituem o nosso quadro de referência na implementação do projeto, considerando as linhas teóricas de orientação da investigação, assentes, fundamentalmente, nas perspetivas sistémicas luhmannianas, em articulação com abordagens teóricas do âmbito da teoria do ator-rede [*Actor-Network Theory*], da teoria dos 'stakeholders' e da liderança.

O anexo I apresenta a grelha de análise, que configura a estratégia de investigação inicialmente construída, mas que foi merecendo ajustamentos ao longo do desenvolvimento do trabalho e que traduz a configuração conceptual da investigação. Tomamos como referência a perspetiva sustentada por Denzin e Lincoln (2005), segundo a qual a investigação traduz uma reflexão pessoal orientada por uma "curiosidade artesanal" que, como sublinha Afonso (2014, p. 65), implica a necessidade de "inventar e construir dispositivos de pesquisa simultaneamente adequados ao esquema conceptual de suporte e ao contexto empírico específico".

A estruturação do capítulo desenvolve-se em torno de quatro tópicos, contextualização do estudo, natureza do estudo e estratégia metodológica, instrumentos de recolha de dados e tratamento e análise de dados. No primeiro tópico, apresentamos as razões justificativas do trabalho e o modo como nos fomos aproximando do objeto de estudo, bem como alguns elementos caraterizadores do mega-agrupamento. No segundo, fundamentamos a nossa opção pela realização de uma investigação qualitativa, apresentamos o estudo de caso como método de sustentação do desenho da investigação, onde incluiremos a questão de

[348] Nesta orientação seguimos de perto Afonso (2014, p. 65), para quem "o termo *estratégia* respeita à forma como a investigação é programada, ajustando a estrutura conceptual e as opções metodológicas ao contexto empírico específico. O design consiste na operacionalização da estratégia de investigação, envolvendo a caraterização e justificação do uso das técnicas e instrumentos, a caraterização dos sujeitos participantes, assim como do dispositivo e dos procedimentos". Para este autor, "a definição da estratégia a utilizar e a sua concretização num *design* específico constituem processos decisivos na conceptualização da pesquisa e dependem muito da imaginação e criatividade do investigador".

investigação selecionada e os eixos de pesquisa definidos, procurando fundamentar a nossa opção pela utilização da teoria dos sistemas sociais de Luhmann, também como metodologia. No terceiro tópico, apresentamos os instrumentos de recolha de dados privilegiados, nomeadamente a entrevista semiestruturada, as notas de campo e a pesquisa documental. Finalmente, no âmbito do tratamento e análise de dados, apresentamos as técnicas utilizadas, a análise de conteúdo, em estreita articulação com a teoria fundamentada, levando em linha de conta a mobilização da teoria dos sistemas sociais luhmanniana também como metodologia.

Cap. V.1.1. Contextualização do estudo

O mega-agrupamento, tomado como objeto de estudo na fase empírica deste trabalho de investigação, localiza-se num concelho do distrito de Viseu, que faz parte integrante da *Comunidade Intermunicipal Viseu Dão Lafões* (*CIM Viseu Dão Lafões*).[349] Composto por dois agrupamentos de escola e uma escola secundária, que se tornaria na respetiva sede, o novo sistema organizacional foi criado em agosto de 2010, para entrar em funcionamento no ano letivo de 2010/2011.

Constituindo uma realidade pioneira na região, este mega-agrupamento, na sua fase inicial, com cerca de 3000 alunos, viria a ser um dos que atingiria maior dimensão a nível nacional.

Cap. V.1.1.1. Das razões justificativas à aproximação ao trabalho de campo

O primeiro contacto com o objeto de estudo teve início ainda antes de termos começado o nosso percurso académico na Universidade Aberta e traduziu um propósito, desde há muito acalentado, de estudar as dinâmicas de construção de um agrupamento de escolas que integrasse os diferentes níveis de educação e ensino e que comportasse uma agregação composta por organizações diferenciadas. Este nosso propósito foi sendo

[349] A CIM Viseu Dão Lafões é uma sub-região da *NUT III Centro*, sendo constituída por 13 municípios do distrito de Viseu (Viseu, Tondela, Santa Comba Dão, Carregal do Sal, Nelas, Mangualde, Penalva do Castelo, Sátão, Vila Nova de Paiva, Vouzela, Oliveira de Frades, São Pedro do Sul e Castro Daire) e um do distrito da Guarda (Aguiar da Beira). Com sede em Tondela, abrange uma área de 3.483 Km^2, onde residem cerca de 290 mil pessoas. http://cimvdl.pt/ [24/06/2016].

acalentado e alicerçado ao longo de uma vivência profissional de mais de trinta anos em que o agrupamento de escolas constituiu uma modalidade organizacional muito presente.

Uma primeira experiência em agrupamentos foi por nós vivenciada numa escola do concelho de Viseu, no ano letivo de 1999/2000, onde desempenhámos o cargo de presidente da Comissão Administrativa Provisória (CAP), liderando uma organização que congregava uma escola básica dos 2º e 3º ciclos, que se constituiria como a sede de um agrupamento que integrava catorze escolas primárias e seis jardins de infância. Uma segunda experiência viria a ocorrer enquanto presidente da Comissão Instaladora de uma escola secundária, então acabada de construir, no concelho de Tondela, entre 2007 e 2009, em que, no segundo ano de funcionamento, fomos confrontados com o imperativo da criação de um agrupamento de escolas no qual a organização que então dirigíamos viria a ser integrada. Uma terceira experiência foi por nós vivida no ano letivo de 2012/2013, quando o agrupamento em que desenvolvíamos a nossa atividade profissional, como professor e coordenador de um departamento curricular, se agregou com outro agrupamento do concelho de Viseu, formando uma estrutura de maior dimensão, embora sem incluir o ensino secundário.[350] Acresce que nos fomos confrontando com esta problemática no âmbito de diferentes contactos com colegas, na nossa atividade como formador e docente do ensino superior, bem como a propósito dos ecos que a política educativa foi tendo na comunicação social.

Ponderadas diferentes possibilidades, o mega-agrupamento, que veio a ser por nós selecionado para a investigação empírica da tese de doutoramento, correspondia aos critérios iniciais já apresentados, mas parecia reunir também uma outra caraterística que se tornaria determinante na nossa escolha: afigurava-se como uma nova organização que se presumia ser uma referência, aparentemente inovadora, para a região.

Os primeiros passos ocorreram no ano de 2012, quando ainda se desenvolviam as dinâmicas decorrentes de uma fase de transição para o mega-agrupamento. Começámos por estabelecer um contacto telefónico com o diretor e agendar um contacto direto e presencial, o que viria a suceder em meados de agosto desse ano. Nessa ocasião, colhemos as primeiras

[350] O mesmo foi criado por despacho do Secretário de Estado do Ensino e da Administração Escolar, exarado no dia 28 de junho de 2012. Neste contexto, foram ainda criados outros dois grandes agrupamentos no mesmo concelho. De notar que, nestes casos, as escolas secundárias da cidade não foram incluídas, por pressão da Câmara Municipal, como na altura se asseverava. Curiosamente, no ano de transição, foram mantidos em funcionamento os dois conselhos gerais e os dois conselhos pedagógicos, bem como os respetivos departamentos curriculares, apesar de ter sido constituída apenas uma Comissão Administrativa Provisória (CAP).

impressões do contexto, não só com o diretor, mas também com uma das adjuntas, que contribuíram para que pudéssemos confirmar as primeiras expetativas criadas com contactos mantidos previamente com professores que acompanharam o início do processo de configuração do novo agrupamento e que tendiam a enaltecer as dinâmicas que se estavam a desenvolver, fazendo antever o acerto da decisão de eleger aquela organização sistémica como o campo de investigação para a realização da nossa tese de doutoramento. Paralelamente, desencadeámos também os primeiros contactos com a Câmara Municipal, na pessoa do vice-presidente e responsável pelo Pelouro da Educação, que nos declarou abertura para colaborar.

Tínhamos, assim, o objeto de estudo definido, considerando o nosso propósito de investigar as dinâmicas de construção de uma nova realidade organizacional constituída a partir da agregação de uma escola secundária com dois agrupamentos já existentes e da qual transparecia a ideia de que se estavam a desenvolver práticas inovadoras e de referência para a região, ao mesmo tempo que os principais protagonistas se mostravam recetivos para colaborar.

Estando o objeto de estudo definido, faltava-nos encontrar um quadro conceptual que nos permitisse compreender as dinâmicas que se afiguravam ser inovadoras e marcadas por mecanismos de autoprodução, embora o processo não tenha sido desencadeado pelas próprias organizações agregadas. No contexto de diferentes leituras fomos canalizados para a perspetiva sistémica de Niklas Luhmann, que se nos afigurou, desde logo, como um instrumento teórico e metodológico facilitador da reflexão sobre a temática que pretendíamos abordar. A entrada na Universidade Aberta e o contributo dos professores que, nos diferentes seminários, procuraram alimentar a nossa ânsia de saber e de aprofundar o conhecimento, com base na teoria sistémica de Niklas Luhmann, consolidou a nossa ambição e sustentou decisivamente o desafio da concretização de um intento já há algum tempo em maturação.

O quadro que a seguir apresentamos evidencia os primeiros contactos de aproximação ao objeto de estudo e a imersão nas dinâmicas dos contextos de ação.

Quadro: 5.1 – Os primeiros contactos para uma aproximação ao objeto de estudo

Diretor	– 17/08/2012: contacto pessoal, após marcação antecipada por telefone, visando a apresentação do trabalho que pretendíamos desenvolver e a solicitação de autorização para a realização do mesmo. – 31/08/2012: envio, por email, do pedido de autorização para a realização da investigação. – 1/09/2012: resposta do Diretor do Agrupamento (também via email): "Em resposta a V/ email e na sequência do encontro pessoal que mantivemos, sou a formalizar a autorização e interesse na elaboração do estudo que se propõe realizar".
Adjunta do diretor	– 17/08/2012: contacto pessoal. Após a reunião com o diretor, foram estabelecidos os primeiros contactos com outros intervenientes, que nos proporcionaram elementos importantes para o enquadramento das questões que constituíram maiores preocupações dos participantes, com destaque para uma adjunta do diretor, já nossa conhecida, do qual resultaram as nossas primeiras notas de campo.
Vice-presidente da Câmara Municipal	– 18-08/2012: pedido de audiência ao vice-presidente da Câmara Municipal, responsável pelas questões da educação e membro do Conselho Geral do mega-agrupamento. – 31/08/2012: audiência com o vice-presidente da Câmara Municipal, para clarificação do tipo de trabalho que pretendíamos realizar e pedido de colaboração, tendo-nos sido manifestada toda a disponibilidade para colaborar na investigação.
Participação numa ação de formação	– A ação teve início em 02/09/2015 e decorreu até 10/11/2015, tendo atingido os nossos propósitos, que eram os de conhecer possíveis protagonistas a entrevistar, colher elementos caraterizadores das dinâmicas de construção do mega-agrupamento (para além dos propósitos específicos da formação).[351]

Fonte: elaboração pória

Concluída a parte curricular do doutoramento, ainda no âmbito da elaboração do projeto, retomámos os contactos com o diretor do mega-agrupamento, tendo realizado, com este mesmo protagonista, a primeira entrevista em 14 de janeiro de 2016.

Cap. V.1.1.2. O mega-agrupamento em análise: alguns elementos caraterizadores

Tomando como referência os relatórios de *Avaliação Externa das Escolas*, publicados pela Delegação Regional do Centro da Inspeção Geral da Educação,[352] podemos elencar

[351] Referimo-nos à nossa participação numa ação de formação que decorreu na sede do mega-agrupamento, intitulada: "A aprendizagem da História – da teoria à prática".

[352] A Inspeção Geral da Educação (IGE), cuja orgânica foi aprovada pelo Decreto Regulamentar n.º 81-B/2007, de 31 de julho, alterado pelo Decreto Regulamentar n.º 16/2009, de 2 de setembro, e ainda pelo Decreto Regulamentar n.º 81-C/2007, de 31 de agosto. Atualmente, esta entidade é designada por Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC) e enquadra-se no estabelecido no Decreto-Lei n.º 125/2011, de 29 de dezembro, que estabelece, genericamente, a missão, as atribuições e a orgânica da IGEC, especificamente definidas no Decreto Regulamentar n.º 15/2012, de 27 de janeiro, que aprova a orgânica da IGEC – nos termos previstos no Decreto-Lei n.º 276/2007, de 31 de julho, que define o regime jurídico da atividade de inspeção, auditoria e fiscalização dos serviços da administração direta e indireta do Estado; na Portaria n.º 145/2012, de 16 de maio, que fixa a estrutura orgânica, com as alterações introduzidas pela Portaria n.º 256/2012, de 27 de agosto, e pela Portaria n.º 230/2013, de 18 de julho; e no Despacho n.º 10433/2013, no Despacho n.º 10434/2013, retificado pela Declaração de Retificação n.º 1288/2013, e no Despacho n.º 10435/2013, de 9 de agosto,que definem as

alguns elementos caraterizadores de cada uma das organizações que se agregaram.[353] Para o efeito, com o propósito investigativo de mantermos alguma reserva de anonimato, criámos códigos próprios referentes a cada uma das unidades organizacionais, assim como para a cidade onde as mesmas se situam. Assim, a cidade foi por nós designada por *Beira Serra*, enquanto para as escolas utilizámos os seguintes dísticos: o agrupamento de escolas maior e cuja escola sede é mais antiga e mais próxima da escola secundária, *AEG*, o agrupamento de escolas mais pequeno e cuja escola sede é mais recente, *OCA.* Para a escola secundária escolhemos a designação *ESBR.* Estas denominações serão também aplicadas no caso da referência à escola sede dos referidos agrupamentos. Relativamente ao mega-agrupamento usamos a sigla *MABS.*

O agrupamento de escolas *AEG* foi constituído em 2003 e, em novembro de 2008, servia uma população distribuída por 7 das 18 freguesias do concelho.[354]

Esta organização era composta por vinte unidades, funcionando a Escola Básica com 2º e 3º ciclos como sede de agrupamento. Esta escola, para além de ser frequentada por alunos do 2º e 3º ciclos, também integrava uma turma da educação pré-escolar e outra do 1º ciclo. Completavam o agrupamento 8 escolas do 1º ciclo e 11 jardins de infância. Na escola sede funcionava ainda, desde agosto de 2008, uma "unidade de ensino estruturado (sala *Teacch*)", para apoiar 3 alunos com perturbações de espectro do autismo. O agrupamento era então frequentado por um total de 1355 alunos, dos quais 216 da educação pré-escolar, 522 do 1º ciclo, 279 do 2º ciclo e 338 do 3º ciclo. De salientar ainda que, na escola sede, funcionavam 4 turmas de percursos curriculares alternativos (PCA) e 4 turmas de cursos de educação e formação (CEF). Nesta organização trabalhavam 143 docentes (87,4% dos quais integrados no quadro de agrupamento), 41 membros do pessoal não docente e 39 auxiliares de serviços gerais da autarquia.

unidades orgânicas flexíveis e as equipas multidisciplinares, bem como as áreas territoriais de inspeção http://www.ige.min-edu.pt/content_01.asp?BtreeID=03/00&auxID=menu [25/01/2019].

[353] Reportamo-nos aos relatórios produzidos pela Inspeção Geral da Educação, relativos ao agrupamento AEG, no ano letivo de 2008/2009, ao agrupamento OCA e à escola secundária (ESBS) referentes ao ano letivo de 2009/2010, bem como ao primeiro relatório de avaliação do mega-agrupamento (MABS), relativo ao ano letivo de 2014/2015. Trata-se de documentos disponíveis online, cujo endereço URL foi propositadamente omitido para garantir o anonimato das organizações em análise.

[354] As 18 freguesias existentes em 2008 seriam depois comprimidas em 12, tendo por base o regime jurídico aprovado pela Lei n.º 22/2012 de 30 de maio.

O agrupamento *OCA* foi, igualmente, constituído no ano de 2003, integrando, em novembro de 2009, 16 "unidades". A escola sede, com alunos dos 2º e 3º ciclos, 8 escolas do 1º ciclo e 7 jardins de infância. No ano letivo de 2009/2010, era frequentada por 843 alunos, sendo 131 da educação pré-escolar, 324 do 1º ciclo, 167 do 2º ciclo e 221 do 3º ciclo. Na escola sede estavam constituídas 2 turmas de um curso de educação formação, num total de 28 alunos. Neste agrupamento existiam ainda 4 turmas de cursos de educação e formação de adultos, num total de 70 formandos, funcionando uma turma na escola sede e as 3 restantes em escolas do 1º ciclo. Nesta organização trabalhavam 117 docentes (72% dos quais integrados no quadro de agrupamento), 36 membros do pessoal não docente e 23 auxiliares de serviços gerais da autarquia.

Relativamente ao contexto socioeconómico e cultural do agrupamento *AEG*, temos que a "maioria das famílias" se enquadrava num nível "baixo", pois 58% dos alunos beneficiava de apoio da ação social escolar (distribuídos pelos 1º, 2º e 3º ciclos), ocupando-se a maioria dos pais no setor secundário: operários da indústria, no comércio e nos serviços. De salientar que a maioria dos pais não possuía a escolaridade básica de 9 anos (66%) e apenas 8,5% tinha uma formação académica de nível superior. Por sua vez, no agrupamento *OCA*, a maioria das famílias inseria-se num nível "baixo" e "médio baixo", em que 45% dos alunos beneficiavam de auxílios económicos no âmbito da ação social escolar (dos quais 43% do 1º ciclo, 46% do 2º e 47% do 3º). A maioria dos pais exercia a sua atividade no setor secundário, na indústria, como operários, no comércio e nos serviços. De destacar que 51% dos pais não possuía a escolaridade básica de 9 anos, enquanto 12% tinha uma formação académica de nível superior.

Comparando os dois agrupamentos, podemos verificar que o agrupamento AEG tinha maior dimensão e era frequentado por alunos enquadrados num nível socioeconómico e cultural menos favorecido. Esta realidade é salientada pelo entrevistado Db, o anterior diretor desse agrupamento e atual subdiretor do mega-agrupamento, que justifica a necessidade do agrupamento AEG apostar mais em "percursos alternativos", nos seguintes termos:

> Quando no passado disse que a escola OCA era mais de classe A e B, a AEG era mais de classe C..., afirmei isso e afirmo, pelo seguinte, por exemplo, enquanto a escola AEG se preocupou em ir buscar percursos curriculares alternativos, PCAs, CEFs…, a escola OCA não tinha, e não tinha porque não sentia necessidade, os alunos como vinham maioritariamente de estratos sociais mais favorecidos não tinham necessidade. Ora, hoje por hoje, ao assumirmos o agrupamento, nós abandonámos alguns desses percursos, mas continuámos com outros (Db4b97).

A escola secundária com 3º ciclo começou a funcionar no ano de 1975, como sucedânea de uma secção de uma Escola Comercial e Industrial da cidade de Beira, que ministrava o ensino técnico e de dois colégios que existiam na cidade. O edifício onde a escola secundária atualmente está instalada entrou em funcionamento em 1989. A área de influência da escola abrangia, em 2010, todo o concelho, mas recebia também alunos de outros concelhos limítrofes. No ano letivo de 2009/2010, a escola secundária era frequentada por 830 alunos, sendo 493 do chamado "ensino regular", 127 do 3º ciclo do ensino básico, distribuídos por seis turmas, e 366 do ensino secundário, divididos por vinte e três turmas. Os restantes alunos, num total de 222, frequentavam o chamado "ensino profissionalizante", sendo 49 do ensino básico (cursos de educação e formação) e 173 do ensino secundário profissional, distribuídos por 10 turmas e 115 alunos que frequentavam cursos de educação e formação de adultos (39 do ensino básico, 3 turmas e 76 do ensino secundário, 7 turmas). A escola secundária contava então com um *Centro Novas Oportunidades* e nesta escola estava também instalado, como hoje, o *Centro de Formação de Professores* que agrega várias escolas e agrupamentos da região. O corpo docente era constituído por 121 professores (em que 83% pertenciam ao respetivo quadro), sendo o pessoal não docente constituído por 43 elementos, 8 dos quais contratados, 26 assistentes operacionais, 11 assistentes técnicos e 6 técnicos superiores, onde se incluía um Psicólogo.

Considerando os resultados da "Avaliação Externa das Escolas" relativos ao mega-agrupamento, da responsabilidade da *Inspeção-Geral da Educação e Ciência – Área Territorial de Inspeção do Centro*,[355] realizada no ano letivo de 2014/2015, verificamos que a organização era frequentada por um total de 2517 alunos, sendo 267 da educação pré-escolar (correspondendo a 18 grupos), 654 do 1º ciclo, distribuídos por 35 turmas, 393 do 2º ciclo (18 turmas), 578 do 3º ciclo (25 turmas), 307 dos cursos científico-humanísticos (14 turmas), 169 dos cursos profissionais (10 turmas), 123 dos cursos vocacionais (básico/secundário, seis turmas), 22 do *Programa Integrado de Educação e Formação* (*PIEF*), organizados em duas turmas, 4 alunos do curso de educação e formação de adultos (*EFA*), uma turma. De notar que 93 alunos do ensino básico frequentavam o ensino articulado da música, que funcionava dos 5º aos 9º anos com uma turma em cada ano de escolaridade. Já então se salientava no relatório que "da análise do triénio de 2012-2013 a

[355] Cuja orgânica foi aprovada pelo Decreto Regulamentar n.º 15/2012, de 27 de janeiro.

2014-2015 verificava-se uma pequena diminuição do número de alunos, especialmente no ensino básico", existindo no agrupamento "73 alunos de outras nacionalidades".[356]

O corpo docente do mega-agrupamento era composto por 233 professores, sendo 97% dos quadros. O pessoal não docente, composto por 21 assistentes técnicos, 90 assistentes operacionais (sendo 66 do Ministério da Educação e Ciência e 24 da Câmara Municipal), 27 trabalhadores abrangidos pelo "contrato Emprego-Inserção" (sendo 16 do Ministério da Educação e Ciência e 11 da Câmara Municipal), 1 Psicólogo e 9 técnicos de enriquecimento curricular, a exercerem a sua atividade no 1º ciclo do ensino básico. O quadro que se segue apresenta um resumo dos elementos caraterizadores analisados.

Quadro: 5.2 – Elementos caraterizadores das organizações anteriores à agregação e do mega-agrupamento

	Agrupamento AEG (dados de 2008)	Agrupamento OCA (dados de 2009)	Escola secundária ESBR (dados de 2010)	MABS (dados de 2014/2015)
Constituição	2003	2003	1975 (nas atuais instalações, a partir de 1989)	2010
Estabelecimentos	20 (1 escola do 2º e 3º ciclos, 8 do 1º ciclo e 11 jardins de infância)	16 (1 escola do 2º e 3º ciclos, 8 do 1º ciclo e 7 jardins de infância	1	22 (1 escola secundária, 10 escolas básicas e 11 jardins de infância)
Professores	143	117	121	233
Total de alunos	1355	843	830	2517
Distribuição de alunos pelo ensino básico	Pré-escolar: 216 1º Ciclo: 279 2º ciclo: 338 3º ciclo: 338	Pré-escolar: 131 1º ciclo: 324 2º ciclo: 167 3º ciclo: 221	---------- ---------- ---------- 3º ciclo: 127	Pré-escolar: 267 1º ciclo: 654 2º ciclo: 393 3º ciclo: 578
Distribuição de alunos pelo "ensino secundário regular" e "profissionalizante" (básico e secundário)	---------- ----------	---------- ----------	Ensino regular: 366 (23 turmas) Ensino profissionalizante: 222 (49 do ensino básico, CEFs e 173 do ensino secundário profissional, 10 turmas)	Ensino regular: 307 (14 turmas dos cursos científico-humanísticos) Ensino profissional:169 (10 turmas) Cursos vocacionais: 123 (6 turmas, básico / secundário) PIEF: 22 (2 turmas)
Distribuição de alunos cursos profissionalizantes	PCA: 4 turmas CEF: 4 turmas	PCA: ---------- CEF: 2 turmas (28 alunos)	PCA:---------- CEF: 49 alunos	---------- ----------

[356]Reportamo-nos aos relatórios produzidos pela IGE/IGEC. Trata-se de documentos disponíveis online, cujo endereço URL foi propositadamente omitido para garantir o anonimato das organizações em análise.

Cursos vocacionais	----------	----------	----------	123 (6 turmas, básico / secundário)
Ensino articulado da Música	----------	----------	----------	93 (ensino básico)
Cursos de educação e formação de adultos (EFA)	Ensino básico: ---	Ensino básico: 4 turmas (70 formandos)	Ensino básico: 3 turmas (39 formandos) Ensino secundário: 10 turmas (76 formandos)	4 alunos (1 turma)

Fonte: Elaboração própria, a partir dos dados dos relatórios da IGE/IGEC

Situando-nos especificamente ao nível do total de alunos e de professores, o que mais nos importa nesta investigação, podemos também elaborar um quadro comparativo do antes e depois da constituição do mega-agrupamento, aqui reportando-nos ao ano letivo de 2014/2015, quando já decorria o quarto ano de funcionamento da agregação.

Quadro: 5.3 – Quadro comparativo do total de alunos e professores do mega-agrupamento

	Antes da agregação	Após a agregação	Dimensão da redução
Anos letivos	2008-2010	2014/15	----------
Professores	381	233	39%
Alunos	3019	2517	17%

Fonte: Elaboração própria, a partir dos dados dos relatórios da IGE/IGEC

Fazendo uma breve análise comparativa, verificamos que a evolução do número de professores e alunos foi negativa, denotando-se uma redução de professores e de alunos, no primeiro caso de 39% e, no segundo, de 17%, entre 2008-2010 e 2014/2015. Esta diminuição de alunos e professores foi várias vezes focada nas entrevistas realizadas.[357] Relativamente aos cursos profissionalizantes, vieram também a ser substituídos, no quadro de uma política nacional, por cursos vocacionais, enquanto os cursos EFA estavam já a caminho da extinção, também no quadro de uma política nacional definida pelo novo governo, saído das eleições legislativas de 5 de junho de 2011.

Os resultados da avaliação externa, efetuada pela *Inspeção-Geral da Educação,* permitem-nos apresentar, igualmente, um quadro comparativo das organizações que se agregaram.

[357] Foi neste contexto de redução de alunos que a política educativa nacional, em articulação com as autarquias privilegiou, o fecho de escolas do primeiro ciclo e a concentração de alunos em Centros Escolares, o que em Beira Serra começou ainda antes da agregação, com a construção de um Centro Escolar junto da escola OCA.

Quadro: 5.4 – Resultados da avaliação externa das escolas, por domínios

Domínios	**Avaliação externa das escolas**		
	Agrupamento AEG	Agrupamento OCA	ESBR
1. Resultados	Bom	Bom	Bom
2. Prestação do serviço educativo	Bom	Bom	Bom
3. Organização e gestão escolar	Bom	**Muito Bom**	Bom
4. Liderança /organização e gestão escolar	Bom	**Muito Bom**	Bom
5. Capacidade de autorregulação e melhoria	Bom	**Suficiente**	Bom

Fonte: Elaboração própria, a partir dos dados dos relatórios da IGE/IGEC

Observando o quadro, verificamos que o agrupamento OCA obteve duas menções de *Muito Bom*, embora apresente no domínio 5 uma realização menos conseguida relativamente às outras organizações. Esta avaliação foi considerada relevante e distintiva relativamente às outras organizações pelo ex-diretor do agrupamento OCA que, na entrevista que com ele realizámos, salientou isso mesmo, a propósito das "vantagens" ou, no caso, para acentuar as "desvantagens" da agregação: "depois, quanto às vantagens e desvantagens, é preciso consultar os relatórios da IGE de antes do agrupamento e o relatório já com o agrupamento, comparando os pontos fortes e fracos e depois tirar as conclusões" (Dc5d112).

Foi também já realizada uma avaliação externa, por parte da Inspeção Geral da Educação e Ciência ao mega-agrupamento, embora com apenas três domínios e com a inclusão de "excelente" na escala utilizada, tendo os resultados sido aqueles que apresentamos no quadro que se segue.[358]

Quadro: 5.5 – Avaliação externa do mega-agrupamento

Domínios	**Avaliação externa (2014/2015)**
Resultados	Bom
Prestação do serviço educativo	Muito Bom
Liderança e gestão	Muito Bom

Fonte: relatório da avaliação externa ao MABS

Verifica-se, assim, que os resultados continuam a ser um problema no mega-agrupamento e, por isso, a sua melhoria irá ser considerada como uma grande prioridade por

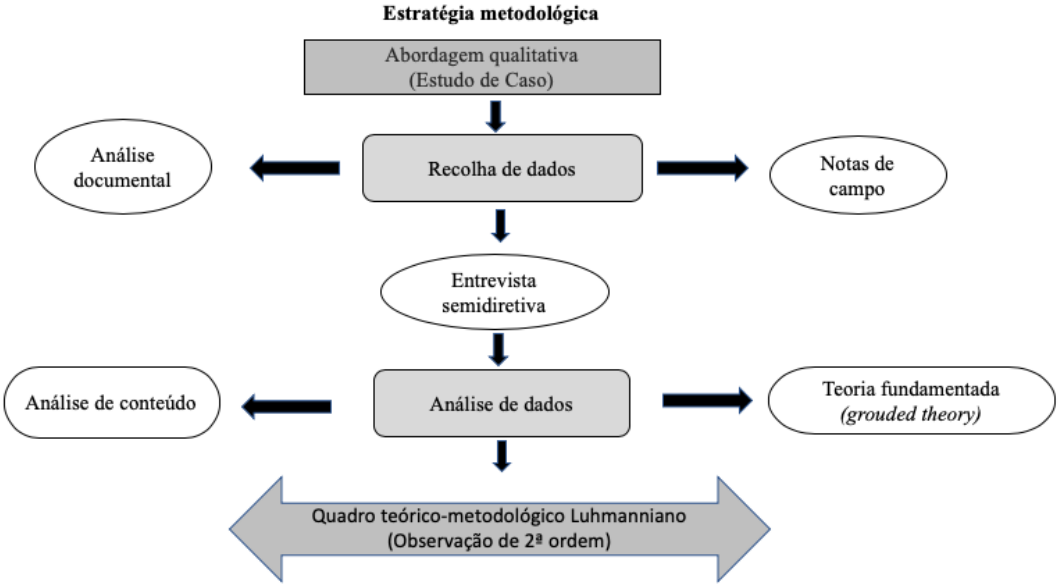
[358] De salientar que, nesta fase da avaliação, em vez dos 5 domínios anteriormente considerados, passam a ser considerados apenas três.

parte do diretor e da equipa dirigente, como analisaremos em fase mais adiantada desta investigação.

Cap. V.2. Estratégia metodológica

A estratégia de investigação adotada está refletida na figura 5.1., cujos componentes iremos de seguida caraterizar.

Figura: 5.1 – Estratégia metodológica adotada



Fonte: Elaboração própria

Cap. V.2.1. A opção por uma investigação qualitativa

Partimos para esta investigação imbuídos do propósito de fazer uma análise qualitativa intensiva, configurada num estudo de caso. O paradigma[359] qualitativo, também designado hermenêutico, naturalista ou construtivista (Coutinho, 2011), tem uma orientação humanístico-interpretativa e pode ainda englobar, entre outras, abordagens fenomenológicas, etenometodológicas ou próprias do interacionismo simbólico (Bogdan & Biklen, 1994; Arnal, Rincón, & Latorre, 1994; Afonso, 2014; Morgado, 2016). Como fazem ressaltar Denzin e Lincoln, a investigação qualitativa significa diferentes coisas em cada um

[359] Considera-se aqui o paradigma nos termos definidos por Kuhn (1998).

dos momentos considerados pelos autores,[360] contudo, oferecendo uma definição genérica, consideram que

> a investigação qualitativa é uma atividade localizada num certo lugar e tempo que situa o observador no mundo. Consiste numa série de práticas interpretativas e materiais que tornam o mundo visível. Estas práticas transformam o mundo. Convertem o mundo numa série de representações, incluindo notas de campo, entrevistas, conversações, fotografias, gravações, e memorandos pessoais. A este nível a investigação qualitativa implica uma aproximação interpretativa e naturalista do mundo. Isto significa que os investigadores qualitativos estudam os objetos nos seus cenários naturais, procurando dar sentido ao interpretar dos fenómenos em termos dos significados que as pessoas lhes dão.
>
> (Denzin & Lincoln, 2005, p. 4)

Com efeito, "a investigação qualitativa preocupa-se com a recolha de informação fiável e sistemática sobre aspetos específicos da realidade social, usando procedimentos empíricos com o intuito de gerar e interrelacionar conceitos que permitam interpretar essa realidade", não podendo ser já perspetivada como um conjunto de metodologias alternativas ou marginais (Afonso, 2014, pp. 18-19). De acordo com Flick (2005), a investigação qualitativa no "final da modernidade" tem vindo a desenvolver-se no âmbito de quatro tendências:

> 1. R*egresso à oralidade*, manifestado na tendência a formular teorias e a realizar estudos empíricos;
> 2. R*egresso ao particular*, que se manifesta "na formulação de teorias e na condução de estudos empíricos orientados quer para estudos universais e abstratos", quer para "tratar de problemas concretos, específicos, que não surgem de forma geral, mas ocorrem em tipos específicos de situações";
> 3. *Regresso ao local*, que se expressa "no reencontro com o estudo de sistemas de conhecimento, práticas e experiências, no contexto das tradições (locais) e modos de viver em que se enraízam, em vez de assumir e procurar testar a sua validade universal";
> 4. Regresso ao conceito de oportunidade, "presente na necessidade de situar os problemas estudados e as soluções a propor no seu contexto histórico ou temporal, descrevendo-os nesse contexto e explicando-os com base nele".
>
> (Flick, 2005, pp. 12-13)

O método qualitativo descreve os fenómenos por palavras em vez de números ou medidas, não tendo a preocupação de estudar os comportamentos, mas as intenções e situações configuradas nas ideias, na descoberta de significados e nas interações sociais, partindo da perspetiva dos implicados (Wiersma, 1995; Coutinho, 2011).

[360] Tendo presente o contexto americano, os autores consideram a existência de sete fases evolutivas, a *fase tradicional*, que decorre entre 1900 e 1950, a *fase modernista* ou *época de ouro*, que decorre entre 1950 e 1970; a *fase dos géneros difusos*, que decorre entre 1970 e 1986, a *crise de representação*, que decorre entre 1986 e 1990, o *pós-modernismo, um período de novas etnografias experimentais*, entre 1990 e 1995, *o presente metodologicamente contestado*, entre 2000 e 2004, e o *futuro fragmentado*, vigente a partir de 2005 (Denzin & Lincoln, 2005, p. 3). Ver também o trajeto evolutivo apresentado por Bogdan e Biklen (1994), que inclui o campo específico da educação.

Este tipo de investigação baseia-se no método indutivo, na medida em que pretende "desvendar a intenção, o propósito da ação", estudando-a na sua própria posição significativa e contextual e adotando uma postura sem a preocupação de imposição de expetativas prévias ao fenómeno estudado (Pacheco, 1993, p. 28; Coutinho, 2011, p. 26). Contudo, não deixaremos de ter presente a articulação entre o método indutivo e o dedutivo, considerando que partimos de um forte respaldo teórico que sustenta a compreensão da realidade contextual estudada, mas tendo também presente, entre outros, elementos da investigação qualitativa que foram particularmente desenvolvidos pela Teoria Fundamentada.[361] Como forma de resolução da tensão entre indução e dedução, a teoria fundamentada, como sublinham Urquiza, Billi e Leal (2017) propõe "uma circularidade entre indução e dedução para explicar fenómenos", o que faz emergir a lógica da abdução, permitindo, assim, a geração de novos conhecimentos (Bendassolli, 2013; Urquiza, Billi, & Leal, 2017).[362]

Cap. V.2.2. O estudo de caso como método de sustentação do desenho da investigação

O estudo de caso insere-se nas investigações de tipo qualitativo e corresponde a uma metodologia que se ajusta fortemente a um foco de análise centrado em organizações educativas, pela sua flexibilidade e aplicabilidade a situações naturais (Arnal, Rincón, & Latorre, 1994, p. 206). A sua essência fica melhor representada através daquela que Yin (2015) considera ser a principal tendência, entre todos os tipos de estudo de caso, que é a de procurar iluminar uma decisão ou conjunto de decisões tomadas, o modo como foram implementadas e os resultados obtidos. Vão, assim, já distantes os tempos em que a estratégia de estudo de caso era apontada, de forma estereotipada, como "´parente pobre´ entre os métodos de ciência social", como se tivessem um rigor insuficiente (Yin, 2001, p.

[361] No original *Grounded Theory*. Valoriza uma metodologia indutiva na qual a emersão nos dados serve de ponto de partida para o desenvolvimento de uma teoria sobre um determinado fenómeno. Foi inicialmente desenvolvida por Glaser e Strauss (1967) na obra *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research.*

[362] Os raciocínios dedutivo, indutivo e abdutivo constituem as três principais inferências lógicas descritas por Peirce. A dedução constitui "uma análise formal que atua como argumento explicativo e antecipatório das hipóteses levantadas como prováveis" (Cocchieri, 2015, p. 82). Na perspetiva indutiva espera-se que a construção do conhecimento evolua a partir de factos individuais até uma crença geral a propósito das suas causas (Bendassolli, 2013; Urquiza, Billi, & Leal, 2017); a abdução é "um processo inferencial criativo que obriga a gerar teorias novas sobre a base de evidências surpreendentes ou inesperadas ["la abducción es un proceso inferencial creativo que obliga a generar teorías nuevas sobre la base de evidencias sorpresivas o inesperadas"] (Urquiza, Billi, & Leal, 2017, p. 32). Possibilita-se, assim, informar as observações, de modo a que o investigador possa ser capaz de detetar os resultados surpreendentes e inesperados, os quais requerem uma explicação com recurso a novas referências (Urquiza, Billi, & Leal, 2017, pp. 32-33).

XI). Não só porque o estudo de caso constitui "uma modalidade investigativa que permite conciliar, numa lógica de complementaridade, paradigmas epistemológicos e perspetivas metodológicas distintos, muitas vezes conflituantes entre si" (Morgado, 2016), mas também porque já não faz sentido falar-se num "modelo global de racionalidade científica" que, tendo emergido no século XVI, viria a desenvolver-se e a predominar nos séculos seguintes, no domínio das ciências naturais, e a fundamentar a génese das ciências sociais emergentes, no século XIX (Santos, 1999, p. 10).

Já no início do novo milénio, Yin (2001, p. xi) apontava para o paradoxo de os estudos de caso, apesar do estereótipo de 'parente pobre', serem amplamente utilizados como metodologia de pesquisa na Psicologia, na Sociologia, na Ciência Política, na Antropologia, na História ou na Economia, mas também noutras áreas mais voltadas para a prática, como a Educação, o Trabalho Social, o Planeamento Urbano, a Administração Pública, as Políticas Públicas ou a Ciência da Administração. Ao mesmo tempo, o método constituía "o modelo frequente para a pesquisa de teses e dissertações em todas essas disciplinas e áreas". Para o referido autor, os estudos de caso passaram a ser "cada vez mais um lugar-comum até mesmo na pesquisa de avaliação, supostamente a esfera de ação de outros métodos, tais como levantamentos e pesquisa quase-experimental". Pelo que o autor concluía, ainda no prefácio do seu livro, que o estereótipo apontado ao estudo de caso poderia estar equivocado (Yin, 2001, p. xii).

Assim, a nossa opção por um estudo de caso assentou no facto de constituir "um estudo da particularidade e da complexidade de um caso singular para chegar a compreender a sua atividade em circunstâncias importantes", procurando "o detalhe da interação com os seus contextos" (Stake, 2016, p. 11), mas também porque, como foi já sustentado por Morgado,

> o estudo de caso é um processo de investigação empírica que permite estudar fenómenos no seu contexto real e no qual o investigador, não tendo o controlo dos eventos que aí ocorrem, nem das variáveis que os conformam, procura apreender a situação na sua totalidade e, de forma reflexiva, criativa e inovadora, descrever, compreender e interpretar a complexidade do(s) caso(s) em estudo, lançando luz sobre a problemática em que se enquadra(m) e, inclusive, produzindo novo conhecimento sobre os mesmos.
>
> (Morgado, 2016, p. 63)

Partimos, pois, da seguinte questão de investigação:

1. *Análise de um 'mega-agrupamento' em termos de inovação e melhoria sistémica e organizacional em interação com os 'stakeholders' da comunidade.*

Dando corpo à referida questão investigativa, concebemos seis eixos de pesquisa:

g) *Visão do 'mega-agrupamento' enquanto núcleo escolar inovador e de referência para a região;*

h) *Dinâmicas organizacionais e interação com os 'stakeholders' com impacto na melhoria organizacional;*

i) *Estabelecimento de redes de comunicação – cooperação/tensão, sentidos, propósitos, resultados...*

j) *O 'mega-agrupamento' (em análise) como sistema organizacional complexo em interação com um ambiente multifacetado;*

k) *O sistema organizacional como produtor de mecanismos autopoiéticos e o papel das lideranças educativas;*

l) *Perceção do lado mais informal da organização e da produção de significados e de elementos subjetivos e não planeados na construção do novo agrupamento.*

Partimos, assim, de uma problemática geral, centrada na criação de mega-agrupamentos, ou seja, a formação de agregações escolares de grande dimensão, que ocorreram por todo o país, mas em que a nossa análise é centrada num caso concreto, localizado numa cidade do distrito de Viseu.

Cap. V.2.3. A teoria dos sistemas sociais de Luhmann como metodologia

Tomada a opção pelo método de estudo de caso, havia que seguir, nos termos de Yin (2009, p. 3), "um caminho metodológico rigoroso", começando "com uma revisão da literatura e um posicionamento cuidadoso e ponderado de perguntas ou objetivos da pesquisa".[363] Procedemos, por isso, a uma revisão minuciosa da literatura, num quadro sistémico por nós pensado, em que a abordagem teórica da luhmaniana aparece em estreita ligação com a abordagem metodológica.

Feita a pesquisa sobre outras investigações já realizadas, no campo educativo e tendo como referência o caso português, não nos foi possível encontrar quaisquer estudos que

[363] Tradução livre do autor. No original "(…) a rigorous methodological path". "(…) with a throug literature review and careful and thoughtful posing of research questions or objectives".

privilegiassem esta abordagem, para além daquele levado a cabo por Faria (2011) que, no âmbito da realização de um doutoramento em educação, convocou a teoria sistémica de Luhmann, procurando saber da possibilidade do "associativismo parental" poder revelar caraterísticas autopoiéticas.

Confrontados com esta míngua do caso português, procurámos a nível internacional encontrar outros estudos que pudessem constituir referências, sobretudo na articulação entre a dimensão teórica e metodológica de abordagem da nossa pesquisa, centrando-nos naqueles que põem em evidência o potencial da teoria de Luhmann para os estudos organizacionais. Diferentes autores têm vindo a sublinhar que a teoria de sistemas pode ser uma estrutura altamente eficaz para o estudo das organizações modernas, podendo contribuir para explicar com vantagem fenómenos organizacionais e questionando o que é, muitas vezes, considerado como um dado adquirido (Seidl & Becker, 2006; Besio & Pronzini, 2010; Baralou, Wolf, & Meissner, 2012). Urquiza, Billi e Leal (2017, pp. 22-23) assumem que é comum encontrar uma vinculação entre a teoria dos sistemas sociais luhmanniana e as metodologias e técnicas de investigação qualitativa. Esta realidade deve-se, na ótica destes autores, fundamentalmente "à utilização da 'observação de segunda ordem' como ferramenta metodológica e à 'comunicação' como unidade de análise".

Quanto à aplicação da oservação de 2ª ordem como estratégia metodológica, esta possibilita a construção de desenhos investigativos contrários ao positivismo metodológico, uma vez que requer procedimentos amplamente abertos à contingência (Arnold-Cathalifaud, 2012; Urquiza, Billi, & Leal, 2017) e, na medida em que desenvolvam formas e distinções flexíveis, refletem enfoques qualitativos (Urquiza, Billi, & Leal, 2017, p. 22). A propósito da comunicação como análise central do enfoque metodológico da teoria dos sistemas sociais, o próprio Luhmann (2006, pp. 22-24) critica a confrontação sociológica entre métodos quantitativos e qualitativos, considerando que "distrai dos verdadeiros problemas" e o que designa como "individualismo metodológico" escapa ao fenómeno da comunicação.[364]

[364] Uma vez que o "individualismo metodológico" tem a predisposição para perguntar ao indivíduo para, de imediato, avaliar estatisticamente os dados correspondentes.

O próprio Luhmann deixou a possibilidade da articulação entre a dimensão teórica e metodológica em diferentes partes da sua obra,[365] designadamente, Luhmann (1990; 1991a; 1991b; 1997a). Contudo, como sublinhou Mascareño (2006), a investigação sistémica "é uma rede desarticulada de esforços nascentes que ainda não faz uma massa crítica"[366], tornando-se necessário desenvolver investigação que possa refletir sobre as potencialidades desta abordagem teórica e metodológica, aplicada a situações concretas.

Como sublinharam Besio e Pronzini (2010), ainda que não tenha sido explorado todo o seu potencial teórico para os estudos organizacionais, já existem vários estudos empíricos que sugerem as vantagens da utilização da teoria de Luhmann como metodologia neste campo. O próprio Luhmann (2006, pp. 25-26) clamava por esta necessidade, ao sublinhar que "falta na atualidade uma metodologia elaborada que dependa, mais do que comummente se admite, de desenvolvimentos teóricos". Como acrescenta, a sociedade "enfrenta a tarefa de elevar o potencial de complexidade: interpretar factos mais heterogéneos com os mesmos conceitos e, por conseguinte, garantir a possibilidade de comparar contextos relacionais muito diversificados",[367] o que pode ocorrer, para Luhmnn, com a utilização do "método de comparação funcional".[368]

Nesta perspetiva, a procura de métodos adequados à teoria de sistemas significa colocar os óculos de um programa sistémico e do construtivismo operativo (Luhmann, 1990; Corsi, Esposito, & Baraldi, 1996; Besio & Pronzini, 2010; Urquiza, Billi, & Leal, 2017) e mobilizar as principais distinções, sistema/ambiente e operação/observação (Besio & Pronzini, 2010). Importa, assim, observar, partindo de uma posição construtivista em que a questão principal a colocar não é "o quê?", mas o "como" (Luhmann, 1990), como é que a realidade é operativamente construída e se mantém (Gentile, 2010). Esta abordagem de

[365] Que, de certo modo, começou a pôr em prática através da organização das suas célebres *Zettelkasten*, http://ds.ub.uni-bielefeld.de/viewer/ppnresolver?id=ZKLuhm [10/10/2017].
[366] Tradução livre do autor. No original "es una rede inconexa de esfuerzos nacientes que aún no hace masa crítica".
[367] Tradução livre do autor. No original "enfrenta la tarea de elevar su propio potencial de complexidad: interpretar hechos más heterogéneos con los mismos conceptos y, por consiguiente, garantizar la posibilidad de comparación de contextos relacionales muy diversos".
[368] O qual exclui um método puramente classificatório, que parte da ideia de que, perante a diversidade, torna necessária a criação de uma nova classe. Parte, portanto, do ideal e das normas. Ao invés, devemos colocar em evidência as mesmas estruturas elementares, presentes em âmbitos completamente diversos, como a família, a política, a religião, a economia, a ciência…, e derivam da forma do sistema da sociedade. Nesse sentido, a investigação dessa diversidade de situações deve ser investigada teórica e metodologicamente com base em conceptualizações extremamente abstratas (Luhmann, 2006, p. 26).

Luhmann assenta num pluralismo cujo ponto de partida radica num "termo extremamente formal de observação definido como operação de distinção e indicação" (Luhmann, 1990, p. 73) e que, como enfatiza Kneer, ocorre nos seguintes termos:

> Numa observação entram sempre simultaneamente as duas componentes, indicação/designação [*Bezeichnen*] e distinção [*Unterscheiden*]: algo apenas pode ser indicado e dessa forma observado, quando for distinguido por outros – e uma distinção só pode ser usada operativamente, quando um dos lados for distinguido.[369]
>
> (Kneer, 1997, p. 60)

Através da indicação, o observador escolhe o lado que deseja observar e, como não é possível observar os dois lados simultaneamente, o outro lado traduz o que Luhmann designa como ponto cego (*blinder Fleck)*. Desta forma, seguindo Spencer Brown (1972), a observação cria um lado marcado (observado), que distingue do lado não marcado (não observado). Isto significa, como sublinham Seidl e Becker, que

> é este ato de distinção e indicação que cria a observação específica. Todas as outras formas de indicação/distinção teriam produzido outra observação. Porque a observação só pode indicar um dos lados da distinção — e não ambos —, cada observação permanece cega no que diz respeito a tudo, menos a esse lado. Isto significa que a observação nem pode observar o seu exterior nem a distinção em si. Assim, não vê o que exclui e não vê que existem outras distinções igualmente válidas que poderiam ter sido escolhidas.[370]
>
> (Seidl & Becker, 2006, p. 13)

Com efeito, qualquer distinção é contingente, pelo que começamos por seguir nesta investigação a sugestão de Niklas Luhmann e escolhemos a distinção que o próprio objeto de observação, o mega-agrupamento, parecia desenhar com maior ênfase, a situação de se poderem estar a construir dinâmicas inovadoras no novo sistema organizacional. Embrenhámo-nos, assim, no contexto das dinâmicas que perpassavam como sendo as mais evidentes nos contactos efetuados, não tendo a preocupação de nos situarmos numa posição externa às dinâmicas de ação. Começámos, pois, por tratar o objeto de pesquisa também como um observador de primeira ordem, mas, como investigador, queríamos ir mais além e situarmo-nos, de forma mais efetiva, na perspetiva de observador de segunda ordem

[369] Tradução livre do autor. No original "Bei einer Beobachtung treten die beiden Komponenten Bezeichnen und Unterscheiden stets gemeinsam auf: Etwas lässt sich nur als etwas bezeichnen und damit beobachten, wenn es von anderem unterschieden wird – und eine Unterscheidung lässt sich operativ nur verwenden, venn eine seite bezeichnet wird".

[370] Tradução livre do autor. No original "It is this act of distinction and indication that creates the specific observation. Every other distinction/indication would have produced another observation. Because the observation can only indicate one side of the distinction – and not both – every observation remains blind with regard to everything but that side. This means that the observation can neither observe its outside nor the distinction itself. It thus does not see what it excludes and does not see that there are other, equally valid distinctions that could have been chosen".

(Luhmann, 1990; 1997a; 2006). Foi neste quadro que procurámos desocultar outras dimensões de análise, que emergiram nos termos que Luhmann (1990) designou como formas policontexturais, as quais traduzem a existência de formas diferenciadas e múltiplas numa mesma contextura.[371] Neste sentido, seguimos a abordagem de Luhmann, desenvolvida a partir da conceção cibernética de von Foerster. Nos termos aclarados por von Foerster (2002, p. 303), numa cibernética de primeira ordem, o observador entra no sistema para perspetivar a finalidade desse próprio sistema, enquanto numa observação de segunda ordem o observador entra no sistema para estipular o seu próprio propósito com autonomia. [372] Esta realidade levou-nos a perspetivar outras formas e dinâmicas de produção marcadas por posições divergentes no âmbito de construção do mega-agrupamento em análise.

Deste modo, observámos o sistema, enquanto objeto de pesquisa, na sua complexidade e as formas que utiliza para produzir e reproduzir distinções relativamente ao seu ambiente, considerando que, para a teoria dos sistemas, como sublinham Besio e Pronzini,

> (…) tanto a teoria quanto os métodos são programas de constituição científica necessários e interrelacionados que definem restrições mútuas específicas e excluem arbitrariedade. Por um lado, as regras metodológicas têm de ser harmonizadas com a teoria. Isso significa que o foco de diferentes técnicas de pesquisa e diferentes aspetos metodológicos se unem e interrelacionam dirigidos pela teoria. Por outro lado, as descobertas empíricas podem eventualmente produzir modificações teóricas.[373]
>
> (Besio & Pronzini, 2010)

Nesta perspetiva, na teoria dos sistemas, a abordagem empíca orienta-se pela teoria, estabelecendo uma forte ligação entre a teoria e o método. Porém, como referem Besio e Pronzini (2010) a tarefa principal não é testar uma hipótese, controlando uma amostra significativa, mas, ao invés, adotar uma atitude exploratória para o material empírico e procurar tendências que se considerem relevantes e oferecer uma interpretação significativa.

Contudo, devemos ter presente que a abordagem sistémica luhmanniana considera que o mundo não é uma fonte direta de informações e que só pode ser observado através de

[371] Luhmann recorre, neste particular, à teoria da policontexturalidade desenvolvida por Gottard Günther para opor à monocontexturalidade proveniente da tradição clássica e que, no seu entendimento, ainda afeta a modernidade. Para outros desenvolvimentos desta teoria, ver, por exemplo, Günther (2004).

[372] Nos termos de von Foerster (2002, p. 303), a "cibernética de primeira ordem é a cibernética de sistemas observados, enquanto a cibernética de segunda ordem é a cibernética de sistemas de observação". Optando pela segunda, o observador desenvolve formas de produção autopoiética e autorreferencial.

[373] Tradução livre do autor. No original "(…) both theory and methods are necessary and interrelated science constituting programs that set specific mutual constraints, and exclude arbitrariness. On the one hand, methodological rules have to be harmonized with theory. This means that the focus of different research techniques and how different methodological aspects will coalesce and interrelate are steered by theory. On the other hand, empirical findings can eventually produce theoretical modifications".

distinções sistema/ambiente. Em última análise, permanece não-observável e o observador só pode referir-se a ele usando distinções ou esquemas para o qual não há nenhuma correlação direta do mundo.

Por outro lado, os sistemas de observação são desenvolvidos no âmbito da rede de operações de cada sistema, sendo limitada a observação da realidade para além das respetivas fronteiras. Nessa medida, o investigador, enquanto observador de 2ª ordem, reconstrói as suas interpretações do mundo a partir da perspetiva dos sujeitos observados (Besio & Pronzini, 2010).

Assim sendo, a teoria dos sistemas sociais luhmanniana torna-se perfeitamente compatível com a utilização de outros enfoques metodológicos qualitativos, como sejam o estudo de caso, a teoria fundamentada, a análise de conteúdo ou a análise documental (Besio & Pronzini, 2010; Urquiza, Billi, & Leal, 2017), decorrendo desta perspetiva as nossas opções relativamente aos instrumentos de recolha de dados.

Cap. V.3. Instrumentos de recolha de dados

Cap. V.3.1. A entrevista semiestruturada

A entrevista semiestruturada, também designada como semidiretiva ou semidirigida, foi por nós selecionada como o instrumento nuclear de recolha de dados, considerando a sua natureza qualitativa e a possibilidade de introduzir ajustamentos necessários ao longo da conversa, tendo presente as referências teórico-metodológicas e as experiências dos entrevistados (Amado, 2014). Por outro lado, permite-nos chegar a realidades múltiplas, tendo por base as diferentes visões dos participantes, configuradas em descrições e interpretações singulares (Stake, 2016). Considerámos, pois, o facto de serem especialmente adequadas para: a) a análise do sentido que os atores dão às suas práticas e aos acontecimentos com os quais se veem confrontados, de acordo com os seus sistemas de valores, as suas referências normativas, as suas interpretações, a leitura que fazem das suas próprias experiências; b) a análise de um problema específico, como sejam os pontos de vista presentes, o sistema de relações, o funcionamento de uma organização; c) a reconstituição do processo de ação, como sejam experiências ou acontecimentos do passado (Quivy & Van Campanhoudt, 1998, p. 193).

Para conduzir as entrevistas, partimos de um guião comum (anexo 2), previamente estruturado e enquadrado na estratégia da investigação, considerando o quadro teórico metodológico de referência, as questões de pesquisa e os eixos de análise da investigação organizados em blocos temáticos. O guião foi, assim, utilizado como "instrumento de gestão da entrevista" (Afonso, 2014), mas tendo presente a necessidade de equacionar perguntas relativamente abertas, deixando fluir a conversa de forma tão natural quanto possível, sem deixar de encaminhar a entrevista para os objetivos propostos (Quivy & Van Campanhoudt, 1998, pp. 192-193). Deste modo, tendo presente Stake (2016, p. 82), procurámos obter a descrição dos acontecimentos, a relação entre os factos e uma explicação das dinâmicas desenvolvidas, seguindo uma relação de "escuta ativa e metódica" (Amado, 2014, p. 212), no sentido de chegar ao pensamento dos entrevistados sobre as suas representações acerca das dinâmicas desenvolvidas no mega-agrupamento. Assim, na esteira de Caria (2003, p. 10), procurámos "conjugar e fazer coexistir a linguagem da experiência, de estar a pensar no trabalho de campo, com a linguagem da teoria, que permite objetivar e racionalizar o que ocorreu".[374]

A escolha das pessoas a entrevistar teve em consideração os conhecimentos prévios desenvolvidos através dos contactos efetuados com diferentes protagonistas – alguns dos quais já não se encontravam em funções no agrupamento –, da participação numa ação de formação que decorreu na sede do agrupamento em análise e da nossa própria ponderação, considerando que pretendíamos alcançar 'testemunhas privilegiadas', "pessoas que pela sua posição, ação ou responsabilidades têm um bom conhecimento do problema" a investigar (Quivy & Van Campanhoudt, 1998, p. 71). Ou seja, como salientou Amado (2014, p. 214), trata-se de "pessoas que pela sua experiência de vida quotidiana, pelas suas responsabilidades, estatuto, etc., estejam envolvidas ou em contacto muito próximo com o problema que se quer estudar". Neste empreendimento, tivemos também presente a necessidade de articular as mudanças orientadas com as dinâmicas consubstanciais e intrínsecas que todas as organizações comportam e cujo ritmo, sentido ou direção são alterados pelas perturbações introduzidas, levando a que as mudanças planificadas que entram no sistema organizacional se entrelacem com as referidas dinâmicas e sejam por elas afetadas (López Yáñez, 2005).

[374] Tendo presente que, como sublinha Caria (2003, p. 10), "a objetividade em Ciências Sociais não é um ato de neutralidade de observação".

Partimos, assim, da população[375] resultante da agregação de dois agrupamentos e de uma escola secundária que, no ano letivo de 2014/2015, apresentava os números expressos no quadro 5.3, e que viriam depois a ser reajustados, no ano letivo seguinte, nos termos da tabela que a seguir apresentamos (tabela 5.1).

Tabela: 5.1 – Números do mega-agrupamento – ano letivo de 2015/2016

População	Ed. Pré-Escolar	1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo	Ensino Secundário	EFA	Total
Alunos	241	659	395	690	489	21	2495[376]
Turmas	18	33	18	31	28	1	129
Professores	19	43	39	73	47	5	237[377]
Alunos/turma	13,4	19,9	21,9	22,3	17,5	21	19,3[378]
Alunos/Professor	12,7	15,3	10,1	9,5	10,4	4,2	10,7

Fonte: Elaboração própria, a partir de dados colhidos na página do agrupamento[379]

Mais uma vez, estes dados indiciam um decréscimo de alunos relativamente ao ano anterior, o que se considera uma tendência preocupante, pois

> indicam uma diminuição de 63 [?] alunos relativamente ao [ano letivo] anterior, traduzindo o grave flagelo da crise demográfica que atravessamos. Desde 2010, em 5 anos, o nosso agrupamento de escolas perdeu cerca de 650 alunos. O número de turmas, contudo, manteve-se inalterado – 129 – relativamente ao ano passado. No que respeita ao número de professores, regista-se um aumento de 4.[380]

Esta tendência de diminuição de alunos foi também referida, por diversas vezes, no decurso das entrevistas e dos contactos efetuados.

Para a realização das entrevistas, que decorreram entre 14 de janeiro e 26 de agosto de 2016, escolhemos uma amostra[381] significativa de professores e de membros da comunidade,

[375] Conjunto de pessoas ou elementos a quem se pretende generalizar os resultados e que partilham uma caraterística comum (Coutinho, 2011, p. 85).
[376] Embora possa existir algum lapso no documento original, pois o total aí indicado é de 2439 alunos.
[377] Inclui 11 professores de Educação Especial.
[378] O somatório apresentado no documento consultado apresenta, no entanto, uma média de 18.9.
[379] O endereço URL é aqui omitido propositadamente para garantir o anonimato da organização em análise.
[380] Omitimos o endereço URL propositadamente, como forma de garantirmos o anonimato da organização em análise.
[381] Entendida como um grupo de sujeitos ou objetos selecionados para representar a população inteira de onde provêm (Coutinho, 2011).

considerando os 'stakeholders' mais importantes. A tabela que se apresenta de seguida sistematiza o conjunto dos elementos relativos às entrevistas realizadas.[382]

Tabela: 5.2 – Elementos relativos às entrevistas, por ordem cronológica de realização

Entrevistados	Dia	Tempo	Observações
Diretor do mega-agrupamento	14/01/2016	14:00h-15:30h	Realizada no seu gabinete de trabalho, situado na escola sede. Proporcionou os contactos para a realização de entrevistas a outros participantes.
Coordenadora do Departamento de Artes	24/02/2016	9.30h-11:00h	Realizada numa sala disponibilizada pela diretora dos serviços de administração escolar, na escola sede.
Coordenadora do Departamento Curricular do 1º Ciclo	29-02-2016	9.50h-11:00h	Realizada na sala de trabalho dos professores da anterior sede do agrupamento AEG.
Coordenador do Departamento Curricular de Matemática e Ciências Experimentais	29/02/2016	12.30h - 13.40h	Realizada na sala de trabalho dos professores da anterior sede do agrupamento AEG. Este protagonista não aceitou gravação da entrevista, tendo-se optado pela tomada de notas à medida que decorria a entrevista.
Coordenadora do Departamento Curricular de Línguas	2/03/2016	8.45h-10:00h	Realizada numa sala disponibilizada pela diretora dos serviços de administração escolar, na escola sede.
Coordenadora dos Diretores de Turma	2/03/2016	10.10h-11.30h	Realizada numa sala disponibilizada pela diretora dos serviços de administração escolar, na escola sede.
Coordenadora da Escola OCA	9/03/2016	10:00h-11:40h	Realizada no seu gabinete de trabalho localizado na antiga sede do agrupamento OCA.
Presidente do Conselho Geral do mega agrupamento	14/03/2016	9:00h – 10.30h	Realizada no seu gabinete de trabalho, localizado na escola sede.
Coordenador dos cursos profissionais	16/03/2016	10:20h-11.30h	Realizada na sala de trabalho dos professores de tecnologias, situada na escola sede.
Representante das empresas no Conselho Geral	24/03/2016	14:00h-15.20h	Realizada numa sala de reuniões da empresa.
Presidente da As. de Pais e Encarregados de Educação; representante dos pais no Conselho Geral	29/03/2016	18:15h-19.30h	Realizada num café da cidade, indicado pela entrevistada.
Subdiretor do mega-agrupamento e ex-diretor do agrupamento AEG	23/05/2016	14:30h-16:05h	Realizada no seu gabinete de trabalho, localizado na escola sede.
Vice-presidente da Câmara Municipal e vereador da educação, membro do Conselho Geral do mega - agrupamento	8/06/2016	10:20h-11.20h	Realizada no seu gabinete, depois de ter sido marcada pela respetiva secretária.
Ex-diretor do agrupamento OCA	20/06/2016	16:30h-18.30h	Entrevista realizada pelo telefone, por sugestão do entrevistado, depois de ter estado marcada, presencialmente, por diversas vezes, mas que não

[382] Procurámos ainda entrevistar o diretor do Centro de Formação de Professores, sedeado na ESBS, e que se mantém o mesmo desde a existência da escola secundária como escola não agrupada. Contudo, apesar da entrevista ter estado marcada por duas vezes, não foi possível concretizá-la, por manifestação de indisponibilidade do próprio.

			se viria a realizar, atendendo a outros compromissos alegados pelo entrevistado.
Ex-presidente do Conselho Geral Transitório do mega-agrupamento e ex-presidente do Conselho Geral do agrupamento OCA	Entre 10-02-2016 e 26-08-2016	Enviada por email, a solicitação do próprio	Depois de estar agendada e remarcada por diversas vezes, por telefone, a pedido do entrevistado, foi-lhe enviado o guião da entrevista, pela internet, para que, como foi referido pelo entrevistado, pudesse estruturar melhor o pensamento. O entrevistado devolveu o texto também via internet.
Total de entrevistados	15		

Fonte: elaboração própria

Na condução das entrevistas seguimos os ensinamentos da nossa própria experiência e as referências de Afonso (2014), procurando estabelecer e garantir uma relação de confiança, empatia e segurança com o entrevistado; explicar o objetivo da pesquisa, explicitando as regras de anonimato e de confidencialidade, individual, de grupo, organizacional e em relação à informação recolhida; solicitar autorização para gravação da entrevista e fazê-la presencialmente, mas aceitar outras possibilidades sugeridas pelos entrevistados.

Tendo presente diversos autores, nomeadamente Yin (2009) e Besio e Pronzini (2010), quisemos também utilizar outras fontes complementares de evidências, optando pela realização de notas de campo e pesquisa arquivística ou documental, uma vez que a triangulação dos dados permite abordar uma variação maior de aspetos históricos e comportamentais e, sobretudo, admite o "desenvolvimento de linhas convergentes de investigação", ajudando a reforçar a "validade do constructo" realizado para o nosso estudo, proporcionando várias avaliações do mesmo fenómeno (Yin, 2009, pp. 124-125).

Cap. V.3.2. Notas de campo

As notas de campo são consideradas por Bogdan e Biklen (1994, p. 149) como "um dos dados mais importantes da pesquisa qualitativa" e incluem-se no conjunto de técnicas de recolha de dados que Afonso (2014) designa por observação.[383]

[383] Em que se integram um conjunto de registos escritos ou em vídeo, concebendo-os como observação estruturada ou sistemática e observação não estruturada ou observação de campo. Do conjunto de observação estruturada fazem parte fichas ou grelhas concebidas previamente em função dos objetivos da pesquisa e pré-codificadas. A observação não estruturada traduz um conjunto de textos que comportam os registos de observação, constituídos por notas de campo, manuscritas ou gravadas, sendo depois enquadradas em relatórios de campo, constituídos por textos reflexivos a partir das notas de campo.

No caso particular da nossa investigação, elaborámos notas de campo, procurando uma abordagem *objetiva* e *concreta*, nos termos recomendados por Bogdan e Biklen (1994, p. 115) e Afonso (2014, p. 100 e 101). Procurámos, assim, ter presente que as notas de campo constituem "o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo" (Bogdan & Biklen, 1994, p. 150), podendo ser "resultantes das entrevistas, observações ou da análise de documentos" (Yin, 2015, p. 128). No caso concreto da nossa pesquisa, as notas de campo decorreram de situações em que nos deslocámos às escolas para fazer as entrevistas, previamente agendadas, e foram sustentadas por conversas mantidas com professores que íamos encontrando aleatoriamente, alguns deles já nossos conhecidos. Mas resultaram também da nossa participação numa ação de formação, que decorreu na escola sede do agrupamento, como tivemos já ocasião de referenciar.

A estrutura das notas de campo assenta num cabeçalho que indica a data, a hora, o local e a pessoa contactada, numa parte descritiva da situação observada e do diálogo mantido e de um conjunto de comentários reflexivos do observador, seguindo aqui como referências Bogdan e Biklen (1994), Afonso (2014) e Yin (2015).

Cap. V.3.3. Pesquisa documental

Este tipo de técnica de pesquisa "consiste na utilização de informação existente em documentos anteriormente elaborados, com o objetivo de obter dados relevantes para as questões de investigação" (Afonso, 2014, p. 93),[384] podendo ser distinguidos por documentos oficiais, documentos públicos e documentos privados. No caso da nossa investigação foram considerados os documentos oficiais publicitados na Página do agrupamento, como sejam as atas do Conselho Geral e do Conselho Pedagógico, o projeto educativo, o regulamento interno, embora apenas de forma complementar e no sentido de precisar aspetos das entrevistas. Foram, igualmente, utilizados os planos de intervenção apresentados pelos candidatos no primeiro procedimento concursal, prévio à eleição do diretor do mega-agrupamento e as atas do Conselho Geral Transitório, fornecidos por um dos entrevistados; bem como os relatórios da avaliação externa realizados pela IGE aos dois

[384] Este autor designa o conjunto de técnicas de pesquisa aqui enquadradas por "pesquisa arquivística ou documental".

agrupamentos e à escola secundária e, o primeiro relatório de avaliação efetuado ao mega-agrupamento, pela IGEC.

Cap. V.4. Tratamento e análise de dados

As referências convocadas para a nossa pesquisa tendem a centrar esta fase da investigação em três níveis de abordagem, (i) a descrição, (ii) a análise e (iii) a interpretação / agregação (Bardin, 1995; Quivy & Van Campanhoudt, 1998; Afonso, 2014). Neste processo de trabalho socorremo-nos da técnica de análise de conteúdo (Bardin, 1995), complementada por elementos provenientes da *grounded theory*, teoria fundamentada (Glaser & Strauss, 1967; Strauss & Corbin, 2008; Charmaz, 2009), considerando-os como instrumentos de análise que poderão conviver com as abordagens teóricas por nós privilegiadas, nomeadamente com a teoria dos sistemas sociais de Niklas Luhmann (Besio & Pronzini, 2010).

Cap. V.4.1. A técnica de análise de conteúdo numa articulação com a teoria fundamentada e o quadro teórico-metodológico luhmanniano

Sendo uma técnica que remonta aos tempos da I Guerra mundial (Bardin, 1995; Amado, 2014), a análise de conteúdo foi evoluindo ao longo dos tempos, tendo sido definida (Berelson, 1971) como "uma técnica de investigação que tem por finalidade a descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação" (Bardin, 1995, p. 19). Esta ênfase nos "conteúdos manifestos" e na vertente "objetiva" e "quantitativa" desta técnica de investigação viria depois a ser redimensionada por Krippendorff (1990, p. 28), considerando-a uma "técnica de investigação destinada a formular, a partir de certos dados, inferências válidas e replicáveis para o seu contexto".[385]

Para Bardin (1995, p. 42), a análise de conteúdo consiste num "conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a

[385] Tradução livre do autor. No original "El análisis de contenido es una técnica de investigación destinada a formular, a partir de ciertos datos, inferencias reproduzibles y validas que puedan aplicarse a su contexto".

inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/receção (variáveis inferidas) destas mensagens".

Como refere Vala (1986), "a finalidade da análise de conteúdo será, pois, efetuar inferências, com base numa lógica explicitada, sobre as mensagens cujas caraterísticas foram inventariadas e sistematizadas".

De acordo com a sistematização de Amado (2014, p. 304), a análise de conteúdo procura encontrar respostas acerca de: "o *que* foi dito, *como* se disse e a *quem* se disse? (descrever as caraterísticas da comunicação); *porque* se disse? (formular inferências acerca dos antecedentes e, portanto, acerca do que leva a formular determinada proposição); *com que efeito*? (formular inferências quanto aos possíveis efeitos da comunicação)".

Levando em linha de conta este conjunto de questões e considerando a ênfase qualitativa do nosso trabalho, bem como o quadro teórico de base que sustenta esta investigação, considerámos a necessidade de alargar o âmbito da análise de conteúdo, articulando esta técnica com métodos de análise enquadrados na teoria fundamentada (*grounded theory)*, que considera que a teoria deriva dos dados "sistematicamente reunidos e analisados por meio de processos de pesquisa", permitindo que "a teoria surja a partir dos dados", num processo de "análise e interação entre os pesquisadores e os dados" (Strauss & Corbin, 2008, p. 25).[386] Procedemos, assim, de modo a articular uma perspetiva mais "hipotético-dedutiva", a de Bardin (1995), com uma "análise de conteúdo mais inscrita num paradigma de tipo indutivo", seguindo, assim, as referências de Guerra (2006). Por outro lado, esta dupla análise marcada pela articulação entre perspetivas dedutivas e indutivas decorre também do quadro teórico e metodológico selecionado e cuja estrutura base assenta nas perspetivas sistémicas de Luhmann (1992; 1997a), mais de natureza abstrata e não produzida diretamente para operações concretas de investigação social.

Esta articulação do quadro teórico-metodológico luhmanniano com a análise de conteúdo e a teoria fundamentada foi já desenvolvida por diferentes autores e defendida como uma via da investigação empírica assente num quadro sistémico-construtivista, nomeadamente por Besio e Pronzini (2010) e Urquiza, Billi e Leal (2017).

[386] Os fundadores da Teoria Fundamentada [Grounded Theory] foram Berny G. Glaser e Anselm L. Straus (Glaser & Strauss, 1967) e que, como sublinha Charmaz (2009), tanto pode ser aplicada em dados de natureza quantitativa como qualitativa, embora os seus métodos tenham sido aplicados quase exclusivamente na pesquisa qualitativa, o que corresponde também ao nosso caso.

Como já tivemos ocasião de referir, o nosso *corpus* documental assentou fundamentalmente em entrevistas realizadas a diferentes protagonistas que se constituíram como a base fundamental da abordagem empírica do nosso trabalho. Complementarmente, servimo-nos de notas de campo que fomos elaborando nos contactos mantidos com diferentes participantes, aquando da realização de uma ação de formação na sede do mega-agrupamento, mas, igualmente, no âmbito das múltiplas visitas que fizemos à organização. Foram ainda consultadas, essencialmente, atas do Conselho Pedagógico e do Conselho Geral Transitório, bem como o relatório de apreciação das candidaturas ao cargo de primeiro diretor do mega-agrupamento, os planos de intervenção dos dois candidatos, o ex-diretor do agrupamento OCA e o ex-diretor da escola secundária. Como se referiu, foram também utilizados os relatórios de avaliação externa realizados pela IGE às diferentes organizações antes da agregação e, pela IGEC, ao mega-agrupamento já constituído.

Centrámos, por isso, a nossa atenção na análise das entrevistas, em articulação com os dados das notas de campo que, fundamentalmente, resultaram de conversas efetuadas com diferentes protagonistas com quem casualmente nos fomos cruzando na sede ou noutras escolas do mega-agrupamento. Do total de entrevistas realizadas (15), doze foram gravadas e depois transcritas, enquanto três obedeceram a diferentes modalidades. No caso do ex-presidente do Conselho Geral do agrupamento OCA e ex-presidente do Conselho Geral Transitório do mega-agrupamento, a seu pedido, foi-lhe enviado o guião, via internet, tendo-o depois preenchido e devolvido com as respostas, pela mesma via. No caso do ex-diretor do agrupamento OCA, a entrevista foi realizada pelo telefone, a seu pedido. Relativamente à entrevista realizada com o coordenador do Departamento de Matemática e Ciências Experimentais, a entrevista foi registada por nós à medida que se ia desenvolvendo, uma vez que o entrevistado não se mostrou disponível para a sua gravação. Nestes casos, as entrevistas foram depois organizadas em computador. A transcrição das entrevistas foi sendo feita à medida que se foram realizando.

O processo de análise das entrevistas decorreu, numa fase prévia, no processo da transcrição/organização de cada uma delas. Depois da transcrição e da organização das entrevistas, passámos a uma fase de leituras sucessivas, documento a documento, de forma mais ou menos flutuante, através das quais fomos dando conta de subconjuntos de área temáticas, nos termos sugeridos por Amado (2014). Deste processo emergiram já algumas categorias e subcategorias prévias, em articulação com as dimensões teóricas orientadoras

das questões colocadas no guião das entrevistas, bem como a grelha de análise definida no âmbito da construção do quadro teórico. Numa segunda fase, recorrendo à proposta metodológica de Guerra (2006), reanalisámos as entrevistas distinguindo dois tipos de análise, uma *temática*, mais descritiva, e outra *problemática*, mais interpretativa, aprimorando as categorias e subcategorias inicialmente construídas. Prosseguindo o processo, e tendo presente a perspetiva de Strauss e Corbin (2008), seguimos uma codificação aberta, mas tendo presente os quadros teóricos incicialmente concebidos e a nossa própria experiência para estruturar a codificação.[387] Procedemos depois à atribuição de códigos, organizando as categorias por letras maiúsculas e as subcategorias por letras minúsculas no sentido de facilitar um processo de análise *linha a linha* de cada uma das entrevistas, recorrendo a ferramentas do program *Office 365*. Desta análise foram resultando os indicadores, muitas vezes retirados das próprias palavras dos informantes, "códigos in vivo" (Strauss & Corbin, 2008), aos quais fomos atribuindo uma conjugação de letras minúsculas e números, complementando o processo com a elaboração de sinopses do discurso dos entrevistados, nos termos indicados por Guerra (2006, p. 75). Ao longo deste processo fomos aprimorando, por comparações sucessivas, as categorias, subcategorias e indicadores, por exemplo, *A, a1 e a.1.1*, respetivamente.

No seguimento deste processo de análise das entrevistas, agrupámo-las por funções e órgãos a que pertenciam os entrevistados, como sejam diretores (3), membros do Conselho Geral e Conselho Geral Transitório (5), membros do Conselho Pedagógico (6) e coordenadora de escola (1). Fomos fazendo comparações entre as sinopses realizadas em cada uma das entrevistas, designando esse conjunto como "unidades de texto e contexto". Ao longo do processo fomos transitando para um tipo de *codificação axial* (Strauss & Corbin, 2008), procurando melhorar as relações e concordâncias entre as categorias, subcategorias e indicadores. Neste processo fomos reestrutuuturando as denominações iniciais e aprimorando o conjunto, num tipo de codificação mais focalizada nos dados e articulada com o quadro teórico concebido. Posteriormente, após uma aferição com a orientadora, e para termos uma melhor visão de conjunto, organizámos uma última grelha, sistematizando o conjunto das categorias, subcategorias e unidades de texto/contexto dos entrevistados, o que nos permitiu estabelecer uma visão geral do conjunto e perspetivar o

[387] Recurso reconhecido como uma possibilidade por Charmaz (2009, p. 74) no âmbito da teoria fundamentada.

enfoque nuclear da pesquisa que possibilitou a emergência de uma *categoria central* (Strauss & Corbin, 2008), articuladora e integradora dos dados e da descrição e da interpretação realizada ao longo do processo.

A categoria central que emergiu na minuciosa análise efetuada, "construção da mudança e produção de dinâmicas autopoiéticas e inovadoras", permitiu-nos uma aproximação do tipo *codificação teórica*, nos termos referenciados por Charmaz (2009), que em muito contribuiu para uma elaboração mais integrada e coerente dos quatro capítulos em que estruturámos a parte empírica da nossa investigação.

Porém, devemos também realçar que no decorrer da organização do texto, fomos, igualmente, mobilizando e ajustando elementos do contexto analítico, tendo presente o método abdutivo, que nos permitiu selecionar e regenerar a estrutura empírica através da conjugação de elementos indutivos provenientes da análise dos dados, articulando-os com as perspetivas teórico-metodológicas decorrentes da teoria sistémica luhmanniana e do quadro teórico que sustentou a nossa investigação. Desta forma, tivemos em atenção os termos enfatizados por Urquiza, Bili e Leal (2017), no sentido de "informar as observações" através da articulação do rigor de técnicas da teoria fundamentada, a partir dos dados, com a análise teórica por nós privilegiada, nomeadamente a perspetiva sistémico-metodológica de Niklas Luhmann.

O resultado a que chegámos ficou expresso na matriz de categorização representada no anexo 3 e que foi utilizada para a análise das entrevistas e das notas de campo.

Capítulo VI – Contextos organizacionais antes da agregação e a constituição do mega-agrupamento

Cap. VI.1. Contextos organizacionais anteriores à formação do mega-agrupamento

Os dois agrupamentos e a escola secundária que se agregaram no ano letivo de 2010/2011 constituiam unidades organizacionais distintas e com caraterísticas bem vincadas, as quais, cada uma delas procurava fazer prevalecer ao longo do tempo.

A escola AEG, tendo sido criada em 1971 como escola preparatória, após o 25 de Abril de 1974, viria a ser designada com o nome de um patrono, vindo a alargar o seu público alvo ao 3º ciclo, como forma de aliviar a sobrelotação da escola secundária (ESBS). Em 2003,[388] foi integrada num agrupamento de escolas com o mesmo nome, constituindo-se como sede do respetivo agrupamento. A escola OCA começou a funcionar no ano letivo de 1998/99, tendo sido integrada no agrupamento de escolas que assumiu o mesmo nome, instituindo-se como sede do respetivo agrupamento.

A escola secundária (ESBS) fez assentar as suas raízes em dois âmbitos de ação que haveriam de formar uma identidade que ainda hoje se mantém, conjugando as vertentes tecnológica e profissionalizante, configuradas a partir da sua origem enquanto *Secção da Escola Comercial e Industrial de Beira*, com a sua relação com os dois colégios que funcionaram na cidade até à revolução de 25 de Abril de 1974.

Foram, assim, delineados três percursos identitários diferenciados,[389] marcados em torno das próprias sedes, as quais deram o nome aos respetivos agrupamentos e que, em agosto de 2010, se viriam a agregar numa só organização, com sede na escola secundária e que entrou em funcionamento no ano letivo de 2010/2011.

Cap. VI.1.1. Traços identitários das organizações agregadas e opções mais distintivas

Cap. VI.1.1.1. Singularidades das organizações antes da agregação

Os contextos organizacionais anteriores à constituição do mega-agrupamento põem em evidência uma preocupação de afirmação da escola secundária e dos dois agrupamentos de forma distinta e até mesmo concorrencial. O entrevistado Db assinala essa realidade, ao considerar que as organizações funcionavam "(…) cada qual com a sua singularidade, a sua

[388] O patrono pelo qual a escola ainda hoje é designada foi atribuído no ano de 1998.

[389] Note-se que durante um curto espaço de tempo, tendo existido até ao ano letivo de 2002/2003, funcionou nesta cidade um agrupamento horizontal de escolas, constituído por uma escola básica do 1º ciclo e um jardim de infância. Estes estabelecimentos vieram, nesse ano, a ser integrados no agrupamento OCA.

forma de trabalhar… (…) as suas prioridades…" (Db1f5). A entrevistada CGa diferencia os âmbitos de cada uma das organizações, considerando:

> (…) aqui havia três escolas, não é, grandes! É esta que é a maior – a escola ESBS e havia a AEG que era o antigo ciclo, que a gente chamava o antigo ciclo, que tinha umas instalações muito antigas lá para baixo e depois veio aqui para o lado [da escola secundária] (CGa1h2). Depois veio a OCA, que desdobrava com a AEG. A OCA tinha mais as escolas da zona rural e a AEG mais as escolas da zona urbana (CGa1h3); e que também já tinha alargado até ao 9º ano e já tinha agregado alguns jardins e escolas do 1º ciclo, da cidade e fora da cidade (CGa1h2a).

Estas escolas funcionavam, assim, como sistemas organizacionais distintos, procurando cada um deles afirmar a sua "singularidade" e caraterísticas próprias. O entrevistado CPdm põe em evidência as caraterísticas diferenciadas de cada um dos agrupamentos, as quais viriam depois a ser alteradas com a agregação, ao sublinhar que "os agrupamentos tinham projetos diferentes, formas de trabalhar diferentes. Eram organizações no verdadeiro sentido da palavra. Tinham formas de trabalhar próprias, relações entre as pessoas diferentes. Ou seja, descaraterizou-se cada uma das entidades" (CPdm1h6). Estas caraterísticas distintas de cada uma das organizações foram, igualmente, postas em evidência pela adjunta do diretor do mega-agrupamento, ao considerar que "as três escolas tinham a sua identidade, que era diferente…" (NCAD1b6).

Como enfatiza o ex-presidente do Conselho Geral da OCA e ex-presidente do Conselho Geral Transitório (CGT) do mega-agrupamento,

> a secundária tinha os alunos do ensino secundário (CGb1h122), a AEG, tal como a OCA (…) tinham o 2º e 3ºciclos, (CGb1h123). Com a criação de um, primeiro, depois, dois agrupamentos, o concelho foi dividido em duas partes, cada escola, OCA e AEG, presidiam a um agrupamento com pré-escolar, 1º, 2º e 3º CEB; (CGb1h125), enquanto as turmas da cidade eram divididas (em reunião no verão) entre si (CGb1h126). A OCA tinha menos turmas que a AEG, quer no 2º, quer no 3º [ciclos]. A OCA foi criada apenas para absorver as turmas/alunos que já não cabiam na AEG e cuja população se previa aumentar nos próximos anos (CGb1h124).

Com efeito, de acordo com a coordenadora da Escola OCA, "a escola secundária tinha caraterísticas próprias…e tinha muito poucas coisas do 3º ciclo…, era mais tecnológica" (CE1h27). Por seu turno, o subdiretor do mega-agrupamento e anterior diretor do agrupamento AEG realçava uma caraterística considerada inovadora da OCA, no âmbito da organização curricular. Para este participante,

> (…) a OCA, aquilo que eu costumo dizer 'agrupamento Dc', [tinha] um aspeto muito inovador (Db1h7), (…) apostou no ensino articulado da música e, desde o 5º ano, portanto, 2º ciclo, tinha sempre uma turma até ao 9º…, tinha sempre uma turma. E fazia a diferença… fazia aqui a diferença (Db1h6).

O ex-diretor da OCA reconhecia esta diferenciação nas opções curriculares e fazia ressaltar o que considerava ser o pioneirismo da organização que liderou. Para este participante,

> as escolas tinham as suas atividades diferenciadas, a AEG tinha o festival gímnico, que se mantém, a escola secundária tinha o sarau e o baile de finalistas, que se mantêm (Dc1h52) [e] nós [OCA] tínhamos já o ensino articulado da música, que foi pioneiro no distrito… e, outra coisa em que também fomos pioneiros, eram os cursos de hotelaria (Dc1h34).

Esta realidade tende a ser enfatizada pelos antigos professores da OCA, nomeadamente por uma professora que integra o Conselho Geral do mega-agrupamento e que faz questão de salientar que

> inovador era o nosso antigo agrupamento, aí sim, havia inovação!... Houve uma altura em que até uma piscina de treino de mergulho, montada pelos bombeiros voluntários de Beira, serviu para todos os alunos mergulharem de escafandro!... Era frequente as televisões virem ao agrupamento, por bons motivos!… (NCACG4e16).

O vice-presidente da Câmara Municipal, por sua vez, assinala o seguinte, relativamente ao agrupamento OCA e à escola secundária: "a ideia que eu tenho… Eu lembro-me que uma das estruturas era mais virada para o exterior… Arraial Beirão, visitas de estudo… [OCA] (CGc1h35) [e] a outra era mais virada para o dispositivo de avaliação, resultados, resultados" [ESBS] (CGc1h36).

O reconhecimento da diferença dos três projetos de escola ficou também expresso nas conversas que fomos mantendo com diversos professores ao longo das visitas ao mega-agrupamento e que registámos nas notas de campo que efetuámos.

A mesma professora que assinala o que considera serem as caraterísticas inovadoras da OCA realça ainda o caráter democrático das decisões e a abertura à comunidade como elementos distintivos desta organização nos seguintes termos:

> na OCA, o nosso projeto era muito partilhado, dava-se a todos a possibilidade de participarem, de se envolverem. Primeiro nos departamentos e só depois os projetos eram discutidos e aprovados no Conselho Pedagógico. Investíamos muito em atividades culturais, todos os artesãos vinham às aulas e mostravam o que faziam aos alunos (NCACG2a7).

Esta vertente comunitária da OCA foi, igualmente, reconhecida por outros participantes, como o vice-presidente da autarquia e representante no Conselho Geral que considerou "(…) que cada instituição tinha a sua cultura, a OCA tinha uma estrutura mais virada para o exterior" (CGc1h20). O sentido de abertura à comunidade foi enfatizado pelo ex-diretor da escola e do agrupamento OCA como fazendo parte da sua política, pois "(…) entendi que a escola tinha de se alargar à comunidade e abarcar uma área maior…"

(Dc1h90). Uma professora da OCA, com quem nos cruzámos na escola, referiu que manifestou desde o início a sua oposição à formação do mega-agrupamento e vincou o seu ponto de vista nos seguintes termos: "(…) tudo o que é grande demais é um monstro… e não se consegue dominar o monstro… não se consegue, é impraticável. A escola são as pessoas, trabalha-se com pessoas" (NCOCA5d31). Enquanto isso, para esta mesma professora, o agrupamento OCA marcava a diferença porque

> nós antes éramos uma família, tínhamos atividades de partilha com os diferentes grupos. Na AEG não tinham um ambiente geral tão colaborativo como aqui [na OCA]… Uma coisa que caraterizava esta escola eram as atividades e efemérides. A escola mobilizava-se… todas as pessoas, funcionários, professores, pais, a comunidade. O Arraial Beirão era o nosso *ex-libris*! (NCOCA1h14).

Esta professora, que antes da agregação já tinha exercido funções nas três escolas e que no ano anterior à agregação exercia a atividade docente na escola OCA, considerou:

> logo nesse primeiro ano esta escola tinha um ambiente muito caraterístico. Muito bom mesmo, gostei bastante. Era uma escola relativamente pequena, com professores que já cá estavam há muitos anos. O ambiente era muito acolhedor, mesmo a nível da direção… o meu grupo de trabalho… Gostei bastante, esse foi o meu melhor ano como professora! No final desse ano surgiu a notícia da mudança e achei logo que essa mudança podia não ser muito boa para esta escola… (NCOCA2d2).

Com efeito, os termos aqui apresentados por esta professora reforçam a ideia, já antes aflorada pelo entrevistado CPdm, de que, com o mega-agrupamento, "cada uma das entidades" foi descaraterizada.

Porém, no contacto desenvolvido com os participantes, foi emergindo uma tendência marcada pela convicção da grande maioria dos entrevistados de que o projeto mais afetado com a agregação foi o da escola/agrupamento OCA.

Esta diferenciação do projeto da OCA era também posta em evidência pelo ex-diretor da AEG e atual subdiretor do mega-agrupamento, ao fazer ressaltar que

> aquilo [OCA] funcionava como uma família (Dc1b12). Aquilo era uma escola inclusiva, os pais compareciam sempre e quando faltavam tinham a gentileza de telefonar e justificar. A mesma coisa acontecia com os professores e funcionários, nas reuniões estavam sempre todos (Dc1b15).

Também a coordenadora do departamento curricular do 1º ciclo, proveniente do agrupamento OCA, salienta esta diferenciação, relativamente ao que acontece no mega-agrupamento, nos seguintes termos:

> Pronto, eu falo do meu agrupamento [OCA], a nível de relações humanas, eu estou-me a recordar que, a primeira vez que eu cheguei ao antigo agrupamento, eu fui muito bem acolhida, muito bem, muito bem, muito bem (CPd1c1h22). Pronto, aí o acolhimento realmente era diferente. No anterior agrupamento [ACO] era mais familiar e a gente sentia-se mais em casa. Isso sem dúvida. Isso sim. As relações humanas, como era um meio mais pequeno, a verdade é que a gente se sentia melhor acolhida (Cpd1c1h24).

Esta mesma professora acrescenta:

> no início do ano letivo, realmente era muito familiar. Havia o cuidado de integrar os novos elementos no agrupamento, havia normalmente uma visita de estudo à região, às escolas, a alguns edifícios históricos, para dar a conhecer o património cultural e histórico. Depois havia sempre uma parte recreativa, um jantar (CPd1c 1h23).

Este ambiente relacional próprio da OCA foi, igualmente, salientado pelo ex-diretor da escola secundária e atual diretor do mega-agrupamento, bem como pela presidente do Conselho Geral do mega-agrupamento que exercia também essa função na escola secundária anteriormente à agregação, ao considerarem:

> A escola OCA (…) tinha um ambiente muito familiar, eles faziam festas, jantares, portanto, tinham uma série de manifestações de comunhão de espírito, entre eles, que lhes dava fortes ligações afetivas (Da1g129).

> "(…) a OCA tinha um ambiente muito próprio… e deve-se ao arranque com uma colega nossa da direção… Na altura fomos até nós que a incentivámos, porque os elementos da direção reduziram de 5 para 3 (CGa1h4). E era uma escola que teve um ambiente mais familiar e isso deveu-se à TC, a presidente da Comissão Instaladora. Depois foi ela que convidou o Dc que também participou na Comissão Instaladora e que depois veio a seguir a mesma política. Quando a TC se aposentou veio depois a suceder-lhe como diretor (CGa1h6). Claro que o Dc também deu continuidade a esse clima, a esse ambiente (CGaAA).

A presidente do Conselho Geral faz mesmo questão de referir o que considera terem sido as origens do clima de "escola familiar", atribuindo-o às caraterísticas da presidente da Comissão Instaladora da escola OCA, proveniente da escola secundária, a que o seu vice-presidente (Dc) deu depois continuidade.

Para este ambiente relacional de proximidade contribuiu a direção, mas também, de acordo com alguns dos participantes, a pequena dimensão da OCA:

> (…) ao longo dos anos com o afirmar da nova e mais pequena escola, que por ser pequena, a sua direção que se formou na escola secundária, conseguiu criar um espírito e um ambiente excecional entre todos os que lá trabalhavam, a fim de se tentar construir uma escola diferente… (CGb2a120). (…) a escola nasceu com um ambiente familiar… era uma escola mais pequena, havia um ambiente muito bom entre os professores, os funcionários…e toda a gente gostava de estar lá (CGa1h5).

Também o subdiretor do mega-agrupamento valoriza a dimensão do agrupamento OCA como elemento favorecedor do ambiente relacional existente, salientando que essa realidade tornava a escola mais procurada pelos pais de maiores recursos, ao considerar que

> (…) era uma escola muito mais pequena [a OCA], e, naturalmente, muito mais controlável, passavam uma mensagem de muito mais segurança. E isso é importante… e, hoje… vê-se porque é que os pais procuram os colégios, entre outras coisas, porque há mais segurança, maior controlo do movimento dos seus filhos (Db1h20).

Mas, como acrescenta, "nem todos conseguiam, porque eles tinham também limites de turmas, mas notava-se que os pais mais bem informados procuravam a escola de baixo" (Db1h19). Para o vice-presidente da autarquia a escola secundária e os agrupamentos que se agregaram "eram três estruturas muito fortes, a AEG, a OCA, e a ESBS, com três líderes com as suas caraterísticas… (CGc1h6) que imprimiam a singularidade aos projetos que lideravam. Essa caraterística fica bem evidente nas palavras do atual subdiretor do mega-agrupamento, quando sublinha o papel do ex-diretor da OCA nos seguintes termos:

> (…) o próprio diretor da escola OCA – o ex-diretor – tinha, e tem, uma caraterística muito própria – e as caraterísticas das pessoas nascem com as pessoas –, ele tinha uma proximidade maior com os seus pares, com os seus clientes, com as suas famílias… (Db 1h22). Ele próprio era o dinamizador de uma iniciativa que marcou Beira Serra (Db7a23).

A iniciativa a que se refere o subdiretor constituiu, de facto, uma marca para Beira Serra e para a região, sendo ainda recordada como a maior referência da OCA, comparativamente com a atualidade do mega-agrupamento. Uma professora que então pertencia ao quadro dessa escola e agrupamento contextualiza-a nos seguintes termos:

> no final do ano, havia o Arraial Beirão, eram convidadas as associações culturais, as bandas de música… e os alunos apresentavam os seus trabalhos. Havia proximidade, coisa que aqui não há. No início do ano, em reunião geral, eram entregues aos alunos, na presença dos pais, as medalhas de mérito – de desempenho e por atitudes – atribuídas no ano anterior" (NCACG2a8)

Para esta mesma professora, o *Arraial Beirão* surgiu como uma forma de afirmar a escola num contexto concelhio concorrencial, pois "dizia-se mal do nosso agrupamento [OCA], diziam que lá em baixo havia alunos fracos. Daí a nossa iniciativa de fazer *marketing* com o nosso Arraial Beirão" (NCACG2a20).

Mas também havia outros elementos distintivos que eram comuns aos dois agrupamentos e que os diferenciavam da escola secundária, com realce para o tratamento das questões de inclusão. Para a coordenadora da escola ACO, agora integrada no mega-agrupamento e que é proveniente da escola AEG,

> [a AEG] era a escola inclusiva. Era a escola que tinha tanto os alunos melhores, digamos assim, quanto os alunos das necessidades educativas, por exemplo. Porque eu fazia parte da então assembleia de escola e quando veio a inspeção perguntaram-me qual era o aspeto mais positivo e eu respondi ser inclusiva, e depois perguntaram-me qual é o mais negativo? E eu respondi: o ser, inclusiva, também. Eu tanto considerava este aspeto positivo como negativo, depende da perspetiva (AACE).

O vice-presidente do mega-agrupamento evidencia essa diferenciação nos seguintes termos:

> (…) em regra, os alunos com essas caraterísticas [NEE[390]] ficavam connosco e a escola secundária não tinha esses alunos, era uma dimensão que não tinham. (Db 1h16). (…) e nós [AEG] preocupávamo-nos com os alunos do autismo (Db1h9). E também, e já há longos anos, eles [OCA] se preocuparam com uma dimensão dos alunos com necessidades educativas, multideficiência (Db1h8).

Como acresenta o subdiretor do mega-agrupamento, "os alunos [com Necessidades Educativas Especiais – NEE] eram praticamente só nossos (…) (Db 1h14). Aliás, se bem me lembro, eles não tinham professores do 910, quer dizer… eles não tinham porque não tinham necessidade (Db1h13).[391]

Neste âmbito, o ex-diretor do agrupamento OCA considerava:

> "tínhamos também a parte do mérito, mas não era só a parte escolar, também abrangia o comportamento, que são duas coisas completamente distintas" (Dc1h91). "Isto… cada um tem a sua maneira de ser. Eu fazia logo uma cerimónia na abertura do ano, onde estavam todas as entidades e todos os pais e alunos e funcionários… e logo aí traçava todas as regras. A boa educação e civilidade eram fundamentais. Esta era a minha base" (Dc1h88).

Posteriormente, como acrescenta uma ex-professora do quadro a ACO, "eram divulgadas aos meninos do 5º ano as regras de funcionamento e as atitudes a ter (NCACG2a9).

Assim, como sintetiza o vice-presidente ca Câmara Municipal de Beira Serra,

[390] Esta dimensão é referente ao enquadramento legal então vigente, o Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de janeiro que "define os apoios especializados a prestar na educação pré -escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo, visando a criação de condições para a adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da actividade e da participação num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social". Este enquadramento viria depois a ser alterado, primeiro pela Lei n.º 21/2008 de 12 de maio, e depois, de forma mais profunda, pelo Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho, que viria estabelecer "os princípios e as normas que garantem a inclusão, enquanto processo que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos, através do aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa".

[391] Os códigos dos Grupo de Recrutamento estão enquadrados no Decreto-Lei n.º 27/2006, de 10 de fevereiro, alterado pelos Decretos-Lei n.º 176/2014, de 12 de dezembro e n.º 16/2018, de 7 de março. O Grupo de Recrutamento 910, reporta-se à Educação Especial-apoio a crianças e jovens com graves problemas cognitivos, com graves problemas motores, com graves perturbações da personalidade ou da conduta, com multideficiência e para o apoio em intervenção precoce na infância. No âmbito da Educação Especial enquadram-se ainda os Grupos 920 e 930. O primeiro para prestar apoio a crianças e jovens com surdez moderada, severa ou profunda, com graves problemas de comunicação, linguagem ou fala e, o segundo, destina-se à prestação de apoio educativo a crianças e jovens com cegueira ou baixa visão. Mais recentemente viria a ser acrescentado um outro Grupo de Recrutamento no âmbito da Educação Especial com o código 360, relativo ao enquadramento da língua gestual portuguesa (Decreto-Lei n.º 16/2018, de 7 de março).

> (…) cada instituição tinha a sua cultura, a OCA tinha uma estrutura mais virada para o exterior (CGc1h20), a ESBS mais centrada nos exames (CGc1h21) e a AEG era uma escola que, em termos pedagógicos, tinha também documentos de suporte muito completos… (CGc1f22).

Por isso, como acrescenta este membro do Conselho Geral do mega-agrupamento,

> a ideia que eu tinha… (…) é que eram três estruturas muito autónomas, muito autónomas, com três gestores que geriam as suas estruturas de acordo com o que eles entendiam que era o melhor para o funcionamento das mesmas (CGc1h32). Mas, apesar disso, como acrescenta, "a(s) cultura(s) de cada uma delas… completavam-se (CGc1f23).

No nosso entendimento, o vice-presidente da autarquia quereria enfatizar a ideia de que a diferenciação de projetos foi importante como contributo para a construção do mega-agrupamento do qual se mostrou ser um defensor. Tanto mais que a generalidade dos intervenientes contactados tinha consciência de que as relações existentes entre os três sistemas organizacionais antes da agregação eram bastante ténues e episódicas, como pretendemos demonstrar no ponto seguinte.

Cap. VI.1.1.2. Relações entre os sistemas organizacionais antes da agregação

Como já ficou indiciado no ponto anterior, cada uma das escolas e agrupamentos constituíam sistemas organizacionais próprios que estabeleciam as suas relações com o Ministério da Educação e com a comunidade local de forma autónoma e independente do sistema organizacional vizinho, não desenvolvendo entre si relações que possam ser consideradas significativas. Os diferentes participantes assinalam essa realidade nos termos que os extratos que a seguir apresentamos podem ilustrar:

> (…) as escolas e os agrupamentos não tinham nenhuma relação. Havia um conselho executivo na AEG, na OCA e na escola secundária e cada escola trabalhava por si (NC2AEG2a6). Era diferente, cada escola estabelecia as suas relações com a autarquia, independentemente da outra, mesmos os jantares e os encontros… era tudo independente. Não me lembro de haver fosse o que fosse de atividades agregando a outra escola, cada uma fazia as suas (NC2AEG2a7).

Assim, como assinalam outros participantes,

> as escolas trabalhavam todas mais ou menos isoladamente, portanto… não havia grande partilha (Da2a59). [As relações] não eram muito significativas, vivíamos relativamente fechados, cada um em relação ao outro e estes em relação à escola secundária (Db2a91). Nós trabalhávamos todos como se estivéssemos sozinhos no mundo, isso é um facto. Sem nenhum tipo de articulação, por exemplo, a nível curricular, ao nível programático… nada, zero! (Da2a63); (…) parece-me que funcionavam como estruturas bastante isoladas – e como disse há pouco, com capacidade e com competência…, mas… eram estruturas bastante isoladas (CGc2a34).

Este isolamento das escolas, aqui evidenciado por uma professora representante no Conselho Geral do mega-agrupamento, pelo subdiretor e pelo vice-presidente da autarquia,

mostra que as organizações não desenvolviam entre si quaisquer atividades de colaboração ou cooperação e as escolas estavam de costas voltadas umas para as outras:

> Acho que nunca houve ali grande colaboração, as escolas funcionavam separadas… olhe a OCA tinha o seu projeto próprio, a AEG também me parece que funcionava como um nicho à parte… era o ciclo!... e depois, os alunos, iam para uma ou para outra… (CGp2a23). (…) mesmo as associações de pais funcionavam separadas…, o trabalho que deu criar uma única associação de pais!… (CGp2a24)
>
> Não havia muito (…). Eu só estive pouco tempo no anterior agrupamento, mas acho que não. Era mesmo estanque. Era um agrupamento estanque. Dá-me ideia que sim (CPd1c2a29). (…) Que eu tenha tido conhecimento não. Nunca fomos envolvidos em nenhum projeto, em nenhuma atividade conjunta. Isso não, não me lembro (CPd12a30).

Com efeito, as escolas tinham os seus projetos distintos e destes não fazia parte a promoção de atividades de cooperação com as escolas vizinhas, a não ser em encontros pontuais e circunstanciados. Esses podiam ocorrer por as escolas e agrupamentos estarem enquadradas na mesma direção regional e nos respetivos organismos desconcentrados do Ministério da Educação, como era o caso da chamada Equipa de Apoio às Escolas[392] que estava sedeada na OCA, mas "(…) a ligação era mínima. A ligação era mais institucional, até porque aqui na OCA estava sedeada a então Equipa de Apoio às Escolas… Agora projetos conjuntos não me apercebi da sua existência" (CE2a22).

Uma das participantes admite a possibilidade de existência de alguma atividade desportiva e aponta a distribuição dos alunos como uma atividade conjunta: "não existia cooperação, atividades em comum, talvez alguma em desporto, mas de resto… só quando havia distribuição dos alunos" (CPdl2a75). Na realidade, a distribuição dos alunos exigia uma negociação entre os diretores, uma vez que as três escolas tinham alunos do 7º ano. Contudo, esta era uma situação episódica que ocorria anualmente, como fica refletido nos termos expressados pelos ex-diretores dos agrupamentos agregados:

> Apenas episodicamente, para falarmos da rede escolar e na distribuição dos alunos pelas diferentes escolas (Dc2a47). Vamos lá a ver… na passagem do 6º para o 7º ano, as três organizações, os três diretores, se quisermos assim dizer, fazíamos de algum modo, a partilha, a distribuição dos alunos… (Db2a15). Portanto, como lhe disse, nós só tínhamos alguma relação, em termos de iniciativas comuns só as de distribuição, aquando da distribuição dos alunos do 7º ano, a distribuição da rede escolar… (Db2a92).

[392] As Equipas de Apoio às Escolas enquadram-se no artigo 6.º do Decreto Regulamentar n.º 31/2007, de 29 de março, que "aprova a orgânica das direcções regionais de educação", determina no seu artigo 6.º sob a epígrafe "equipas de apoio às escolas". No caso das escolas do distrito de Viseu inseridas na Direção Regional do Centro foram criadas duas Equipas, uma sedeada em Viseu, cuja área de intervenção era Viseu, Sátão, Vila Nova de Paiva, Castro Daire, S. Pedro do Sul, Vouzela e Oliveira de Frades e outra em Mangualde, cuja área de intervenção era Penalva do Castelo, Nelas, Carregal do Sal, Santa Comba Dão, Tondela, Mortágua e Mangualde.

Mesmo estes episódios deixaram marcas pouco conciliadoras, como fica patente no modo como o diretor do mega-agrupamento e ex-diretor da escola secundária faz questão de salientar:

> Nós juntávamo-nos de vez em quando, nomeadamente para fazer a divisão dos alunos do 7º ano, que era sempre uma guerra, era sempre uma grande guerra… para podermos chegar a um acordo (Da 2a60). Nós, escola secundária, tínhamos duas turmas e aquilo era sempre um grande inferno!... (Da2a61).

Outros participantes fazem referência a estes encontros esporádicos, mas de forma mais imprecisa, considerando que não estavam diretamente envolvidos, como é o caso da presidente do Conselho Geral e o representante dos cursos profissionais no Conselho Pedagógico:

> (…) havia um encontro dos diretores, quando havia a distribuição dos alunos, de resto… não havia projetos comuns (CGa2a27). Nós já fazíamos… a distribuição do 7º ano para todas as escolas…, mas essa realidade eu não a conheço. Daquilo que eu conheço… para além a distribuição dos alunos do 7º ano, era uma relação… praticamente inexistente (CPcp2a13).

Fica, pois, demonstrado que cada uma das organizações desenvolvia a sua atividade educativa de forma isolada e sem organização de atividades ou projetos comuns, funcionando como sistemas organizacionais quase fechados entre si. Algumas atividades em que a escola secundária e os agrupamentos pudessem ter participado traduziam-se em encontros pontuais e circunstanciados, como ficou expresso nos depoimentos de alguns dos participantes. Um dos casos merecedores de referência foi o da comemoração dos 900 anos do foral de Beira Serra, salientado pela presidente do Conselho Geral:

> Porque as escolas estavam a funcionar bem, havia um ambiente cordial entre as três… os diretores davam-se bem… Eu lembro-me que na altura comemoraram-se os 900 anos do Foral, eu fui a representante da ESBS, e o Dc pela OCA e as coisas estavam bem, as coisas corriam bem. As relações… funcionava, tudo… cada uma no seu grupinho, na sua área e as coisas funcionavam bem (CGa2a12).

Mesmo estas iniciativas circunstanciais não partiam da iniciativa das escolas. Como a mesma interlocutora ressaltou, "bom … já falei na comemoração dos 900 anos do foral…, mas aí foi a Câmara que deu o pontapé de saída…" (CGa2a26). Outras atividades em que as três escolas participavam eram sempre episódicas e pontuais, como a presidente do Conselho Geral e a coordenadora dos Diretores de Turma fazem questão de salientar:

> Depois os três diretores pertenciam à Comissão Pedagógica [do Centro de Formação de Professores] encontravam-se (CGa2a28). Também, como já na altura era coordenadora do projeto da saúde…, às vezes, havia encontros com as três colegas e conversávamos (CGa2a29). Não lhe posso dar uma resposta muito fundamentada… é apenas uma perceção. Como eu disse, eu fui diretora de turma e apenas este ano sou coordenadora dos diretores de turma…e não tinha uma ligação próxima à direção (CPdt2a54). Não tenho essa ideia… [quanto à existência de projetos comuns] mas eu creio que eles tinham… Mas não pode ser uma opinião sustentada…

> (CPdt2a55). Acho que na área de desporto faziam…, também algumas atividades de âmbito cultural… faziam…, mas [a minha opinião] não é fundamentada… Eu gosto, quando me pronuncio, saber do que estou a falar (CPdt2a56).

Também o vice-presidente da Câmara Municipal refere apenas alguma concertação episódica a nível de transportes e manuais escolares: "eu lembro-me … na altura que houve, nomeadamente em relação aos manuais escolares, transportes…, portanto, aquelas atividades que dependiam um pouco da Câmara Municipal, nós tentávamos que houvesse aqui alguma articulação" (CGc2a33).

Por outro lado, para a ex-presidente do Conselho Geral do agrupamento OCA e presidente do Conselho Geral Transitório do mega-agrupamento, havia alguma distinção entre a relação mantida entre os dois agrupamentos e destes com a escola secundária, pois "com a escola secundária, a ligação, pelo menos da OCA, era muito menor e mais institucional… meramente pontual fora da obrigação institucional…" (CGb2a121). Ao invés, "havia entre estas duas escolas [OCA e AEG] uma boa relação institucional, [mas] não uma grande amizade entre as comunidades… (CGb2a118). Para este participante,

> os dois agrupamentos [OCA E AEG], porque tinham os mesmos ciclos, mantinham entre si alguma ligação e eram chamados muitas vezes pela tutela para estabelecerem protocolos e acordos (são muitos os exemplos, mas apenas darei alguns: criação de turmas e divisão dos alunos entre as escolas, empréstimo de materiais, troca de informações, colaboração nos processos de exames nacionais, projetos com alunos, cedência de instalações, etc…) (CGb2a117).

Apesar disso, alguns participantes, como são os casos do diretor do mega-agrupamento e o ex-presidente do Conselho Geral Transitório, realçam a ideia de que as escolas competiam e rivalizavam entre si, especializando-se em nichos de mercado:

> Aliás, as escolas até trabalhavam para clientelas diferentes – chamamos-lhe assim, entre aspas, pois todas elas tinham 3º ciclo e competiam entre si para ter alunos do 3º ciclo e cada uma se especializou no determinado nicho de mercado – mercado aluno, mercado famílias… (Da2a41)

> Mas depois tínhamos, no nono ano – todos tínhamos o 9º ano, que era o ano que era comum a todos – havia sempre alguma competição pelos resultados, pelas taxas de conclusão, mas havia pouca ligação entre as escolas (Da2a62). Penso que havia, de certa forma, alguma rivalidade pelos motivos inerentes e porque aquando da criação da OCA, a AEG, que já existia, pretendeu ficar a gerir/presidir a própria criação/construção da escola OCA e fazer uma espécie de complemento/extensão da AEG, mas como lhe foi negado pela DREC/ME, ficou sempre uma certa "dor de cotovelo" e um desejo de afirmação em ser melhor e mais desejada pela comunidade local (CGb2a119).

Este mesmo sentimento de competição e desconfiança entre as escolas foi enfatizado por uma professora que faz parte do Conselho Geral do mega-agrupamento e que é considerada da linha resistente da escola e do agrupamento OCA, nos seguintes termos: "(…)

não havia [ligação entre os dois agrupamentos e a escola secundária]. Cada um trabalhava independentemente, não havia rede. Nós chamávamos a isto a concorrência" (NCACG2a19).

Para o ex-diretor do agrupamento OCA, esta rivalidade e concorrência ocorria "também no Conselho Municipal de Educação, redimíamos aí as nossas questões. Eu era o representante de todo o básico" (Dc2a48).

Em suma, como reconhece a coordenadora do Departamento Curricular de Línguas,

> nós éramos aqui escolas próximas umas das outras, mas não havia assim determinadas ligações… se bem que em anos anteriores havia a intenção de trabalharmos colaborarmos umas escolas com as outras para vermos até que ponto alunos da mesma cidade como é que funcionavam …, por exemplo em termos de um teste final, pelo menos…, mas nunca se levou nada à prática. Mas andava-se a caminhar nessa perspetiva (CPdl2a105).

Podemos, pois, considerar que os agrupamentos e a escola secundária antes da agregação trabalhavam isoladamente e sem grandes ligações entre si. Eventuais relações eram apenas institucionais, por iniciativa de entidades externas e meramente ocasionais.

É no quadro dos contextos organizacionais antes caraterizados que emerge a ideia da constituição do mega-agrupamento, cuja introdução e dinâmicas de construção pretendemos analisar no ponto seguinte.

Cap. VI.2. A emergência do mega-agrupamento e a produção de novos sentidos

Cap. VI.2.1. Origem da ideia de agregação e os participantes no processo de decisão

Neste quadro de análise que temos vindo a construir, verificamos que, embora os sistemas organizacionais se tenham afirmado pela diferença, o ambiente não funcionou na sua totalidade como um requisito para a construção da identidade de cada um dos sistemas. Pois, para Luhmann (1991a), a relação sistema/ambiente não pode ser entendida como uma categoria restante que fica para segundo plano, como aqui se afigura ter sido o caso, tanto na relação entre as escolas como entre estas e a comunidade local. Ressalvando-se as práticas desenvolvidas pela OCA, que procurava construir a sua identidade privilegiando as relações com a comunidade local, as restantes organizações funcionavam mais como uma estrutura diretamente ligada ao Ministério da Educação, [393] em que, em certa medida, o ambiente local não parecia funcionar como um elemento constitutivo da formação do próprio sistema

[393] Prevalecendo mais a ideia de escola como um "Serviço Local de Estado", nos termos caraterizados por Formosinho (1989).

organizacional, um requisito para a construção da sua própria identidade (Luhmann, 1991a). De acordo com Luhmann (2011), apenas deste modo, as escolas, encaradas como sistemas organizacionais, poderiam ser consideradas autopoiéticas e capazes de produzir e reproduzir as suas próprias operações, na relação com o respetivo ambiente e, desta forma, controlando a incerteza através de processos de auto-organização.

Não espanta, por isso, que a ideia de constituição do mega-agrupamento Beira Serra tenha surgido a partir de uma ideia introduzida pelo Ministério da Educação e não tenha partido de nenhum dos sistemas organizacionais existentes ou da Câmara Municipal que constituiriam ambientes próximos.

De acordo com a maioria dos participantes, a ideia da constituição de um agrupamento maior agregando os dois agrupamentos já existentes e a escola secundária foi introduzida nos diferentes sistemas organizacionais por parte do Ministério da Educação e da Direção Regional do Centro (DREC), em articulação com a autarquia local e os diretores das diferentes unidades organizacionais. Esta versão dos acontecimentos é veiculada pela generalidade dos entrevistados e mesmo através dos contactos que fomos efetuando e dos quais resultaram notas de campo.

Os ex-diretores são perentórios na assunção desta realidade ao considerarem:

> A ideia surgiu por determinação do ministério. A ideia não partiu localmente de nenhum ator…(Da1a1), (…) houve uma determinação superior (Da1a3). Vamos lá a ver… a ideia do mega-agrupamento surge decorrente de uma decisão política. Portanto, a direção regional, como estrutura intermédia, assumiu a coordenação da iniciativa, foi a promotora... (Db1a31). Isso foi ideia da tutela (Dc1a1), a ideia não partiu dos diretores (Dc1a18). Acho que cada um estava bem no seu canto. Na base esteve a Diretora Regional e a Câmara … e está tudo dito (Da1a98).

Para os ex-diretores da escola secundária e dos agrupamentos AEG e OCA, a novidade foi introduzida pelo Ministério da Educação e emergiu, portanto, de uma instância "superior", que os participantes denominam de maneiras diferenciadas: "ministério", "direção regional", "tutela".

Neste sentido, podemos assentar que a ideia da agregação foi instituída através de "uma decisão política", concebida a nível central e implementada por intermédio da estrutura regional do Ministério da Educação, ou seja, pela Direção Regional da Educação do Centro (DREC), sedeada em Coimbra. Os outros entrevistados tendem a reafirmar esta mesma versão dos acontecimentos, embora possam não ser tão assertivos na sua perceção dos acontecimentos.

Nos termos veiculados pelos membros do Conselho Pedagógico,

> a origem, acho que foi uma origem institucional, portanto foi determinado superiormente… (CPdt1a1). Pronto, eu acho que isto foi mesmo a nível ministerial. Eu acho que sim (CPd1c1a). Sim, acho que sim, que foi mais imposição de cima. Acho que os professores não participaram. Que eu tenha tido conhecimento, mas eu era uma simples professora, não tinha muito acesso a estes meios de decisão e de coordenação. Não lhe sei responder muito (CPd1c41a5). Eu penso que…o agrupamento… não tivemos grande alternativa (CE1b1). A tutela propôs e nós também não tínhamos condições para dizer que não agrupávamos, porque as escolas estavam muito próximas (CE1a3).

A mesma versão dos acontecimentos tende a ser evidenciada pelos membros do Conselho Geral e pelo ex-presidente do Conselho Geral Transitório, como demonstram as seguintes posições:

> "A ideia do agrupamento veio de cima, da tutela (CGa1a1). Teve essencialmente a ver com o governo… (CGa1a8). Foi projeto da Tutela (ME), através da DREC (CGb1a1). Na altura mediante proposta da Direção Regional de Educação do Centro" (CGc1a1).

No entanto, quer nos membros do Conselho Geral, quer nos membros do Conselho Pedagógico há exceções, no caso do Conselho Geral, os membros *não docentes*, tendem a analisar a questão de um ponto de vista aparentemente externo à organização e de forma mais distanciada, considerando que os seus mandatos são temporários e não faziam parte dos órgãos de decisão da altura. Por exemplo, o representante das empresas, neste como noutros aspetos, opta por não se pronunciar, referindo frequentemente: "sobre isso não posso dizer nada, não acompanhei…" (CGe1a6). Enquanto a representante da Associação de Pais e Encarregados de Educação prefere salientar que "quando se começou a falar no agrupamento em termos de notícias, começou-se logo a falar que Beira Serra também ia entrar" (CGp1a4).

Também ao nível dos membros do Conselho Pedagógico foi encontrada uma perspetiva diferenciada do geral emitida pela coordenadora do Departamento Curricular de Artes e professora da Escola Secundária, ao referir: "(…) parece-me que a iniciativa veio da casa, veio daqui [da escola secundária]" (CPda1a5).

Porém outros participantes enfatizam a ideia já anteriormente salientada de que a ideia veio dos responsáveis governamentais e teve um cariz político. Nesse sentido, o coordenador dos Cursos Profissionais, responde: "(…) sei que isso teve mais a ver com questões políticas do que outras questões. Quer dizer… esta é a noção que eu tenho…" (CPcp1a1). Esta mesma conceção foi sendo reproduzida por diferentes participantes e registada nas nossas notas de campo:

> A ideia surgiu de fora e ninguém nos perguntou opinião. (NCMCG1a3). A origem obedece à política de um determinado governo do período Sócrates… cuja reforma, entre outras medidas… passou também pela constituição do mega-agrupamento. Foi Lurdes Rodrigues e Sócrates (NCJAEG1a1).

Este último participante quer mesmo enquadrar a constituição dos mega-agrupamentos na política do governo de então, fazendo referência ao Primeiro-Ministro e à Ministra da Educação da época.[394] Para o coordenador do Departamento de Matemática e Ciências Experimentais, "ninguém pediu, foi imposto pelo Ministério. Foi através do Ministério, através da Câmara Municipal e outros mecanismos externos" (CPdm1a1).

Esta perspetiva dos acontecimentos remete para a participação de outras instâncias na decisão de introdução da ideia da constituição do mega-agrupamento, como seja a Câmara Municipal de Beira Serra. Como sublinha uma das professoras contactadas ao longo das visitas ao mega-agrupamento, "fomos confrontados com a ideia pela Câmara Municipal e pelo Ministério da Educação" (NCAD1a1).

Com algumas dúvidas, outro dos professores contactados considera que: "se me perguntares que tipo de influências ocorreram em termos externos, não sei, a Câmara pode ter interferido, mas não sei… porque a Câmara fazia parte da política da época" (NCJAEG1a3).[395] Esta confluência política do poder autárquico de Beira Serra com o poder central foi também salientada pelo diretor do mega-agrupamento, ao afirmar:

> A Câmara nunca se opôs à vontade do governo… Mas há aqui algumas nuances, nomeadamente, até o fator partidário. Eram todos do partido socialista e, portanto, havia alguma sintonia partidária, de modo que havia total sintonia, por isso, nunca houve [por parte da Câmara Municipal] uma posição clara e firme sobre o assunto (Da1a9).

Como também sublinham os anteriores diretores dos agrupamentos, "a Câmara, por sua vez, já tinha sido instada a pronunciar-se a seu tempo e também manifestou o seu acordo" (Db1a36) e, por isso, "claro que a Câmara também teve algum peso nisto, porque também andou com a ideia de juntar as escolas todas" (Dc1a2). Porém, a intervenção da Câmara Municipal não parece ter sido muito explicitada publicamente. Tal como enfatizou o atual diretor do mega-agrupamento, quanto ao papel da Câmara Municipal, parece haver alguma

[394] Em virtude da vitória, por maioria absoluta, do PS, nas eleições de 2005, José Sócrates foi o Primeiro-Ministro do XVII Governo Constitucional, que vigorou entre 2005 e 2009, sendo Ministra da Educação Maria de Lurdes Rodrigues. O mesmo Primeiro-Ministro cumpriu dois anos do mandato seguinte (entre 2009 e 2011), sendo então a Ministra da Educação Isabel Alçada. O mega-agrupamento foi constituído oficialmente em agosto de 2010.

[395] Com efeito, o PS obteve a maioria absoluta na cidade de Beira Serra, nas eleições autárquicas de 11 de outubro de 2009, cerca de um ano antes da constituição do mega-agrupamento. Assim sendo, o governo central e o governo autárquico pertenciam ao mesmo partido.

ambiguidade, talvez também porque não quisesse afrontar os poderes estabelecidos em cada uma das organizações e acautelar as possíveis resistências que a decisão pudesse acarretar. Eventualmente por isso, os entrevistados não são muito explícitos na resposta à questão de saber qual o papel da Câmara Municipal na constituição do mega-agrupamento e respondem com suposições nem sempre muito seguras, como mostram as seguintes referências:

> Acho que houve algum interesse da própria Câmara de estabelecer o agrupamento, (CPcp1a2). Depois houve para aí, assim, umas jogadas políticas… Porque…acho que houve para aí duas fações…e depois surgiu… Mas contar assim a história verdadeira, o que é que efetivamente se passou… não tenho bem presente… (CPcp1a3). Isso não sei dizer… sei que isso teve mais a ver com questões políticas do que outras questões. Quer dizer… esta é a noção que eu tenho… (CPcp1a1). Eu não estava com cargos nessa altura e, portanto, não me apercebi muito da situação, mas penso que sim, ouvi falar que o poder local também foi promotor dessa situação (CE1a4).

Assim, podemos admitir que as instâncias que interferiram na decisão da criação do mega-agrupamento foram "mais a Câmara Municipal e o Ministério…" (CPdm1a4), mas a força determinante para essa criação parece ter residido no poder central. A presidente do Conselho Geral acentua precisamente essa interpretação ao declarar: "a Câmara não teve muito a ver com isso. Teve a ver…" (CGa1a9). A mesma protagonista acrescentou: "sabes, na altura foi na época dos mega-agrupamentos. Este era o 2º maior do país e o primeiro da região. E, claro …e foi um bocadinho complicado" (CGa2c10). O próprio vice-presidente da Câmara Municipal parece admitir esta posição determinante do poder central ao considerar que

> a Câmara Municipal… não sei bem, na altura nós ainda não éramos poder, mas depois da constituição do agrupamento tivemos reuniões com o Secretário de Estado… (CGc1a14). Na altura até ficou assente que iria ser feita a reabilitação da escola secundária, na Parque Escolar e a construção de um polidesportivo. Mas entretanto… foi quando houve a mudança de governo e nem uma coisa nem outra viriam a ser concretizadas (CGc1a15).

O ex-presidente do Conselho Geral Transitório vem confirmar essa versão dos acontecimentos, ao considerar que

> a adesão da Câmara Municipal de Beira Serra a este projeto da Tutela só se verifica porque lhe são dadas algumas contrapartidas e garantias para a construção (…) [de obras] na Escola, designadamente a reconstrução/reestruturação da escola secundária, primeiro o pavilhão gimnodesportivo e depois, mais tarde, todos os outros pavilhões… (CGb1a14).

O mesmo participante acrescenta que

> numa das últimas sessões do Conselho Geral da OCA, quando se discutia o assunto, o atual e também na época, responsável pela educação da Câmara Municipal de Beira Serra, afirmou várias vezes que não queria ser recordado como o autarca que tinha virado as costas a essa possibilidade… (CGb1a15).

A coordenadora do Departamento Curricular de Línguas, à data membro do Conselho Geral da escola secundária, refere que a informação sobre a criação do mega-agrupamento

foi-lhes dada pela presidente do Conselho Geral da escola secundária, a qual exerce ainda as mesmas funções, agora no mega-agrupamento, ao considerar:

> era assim, a presidente, normalmente ela preparava o Conselho Geral com o diretor, e os dois, nesse trabalho conjunto, apresentaram a ideia. E também a autarquia… (CPdl1a44). A origem veio, situando, foi em 2010 (CPdl1a1). No ano anterior já havia rumores de que isso era possível, também da autarquia havia vontade de que isto funcionasse agregado e depois veio o agrupamento (CPdl1a2).

Com efeito, como salienta uma outra professora contactada, "(…) isto foi uma decisão do Ministério da Educação e da Câmara Municipal…. Parece que quiseram fazer aqui uma experiência piloto" (NCACG1a3).

Este aparente desencontro de posições parece também decorrer do tipo de negociações que foram encetadas entre o poder central e os poderes locais, como denota a perspetiva do ex-presidente do Conselho Geral Transitório, ao considerar que "as informações sobre a criação do novo agrupamento foram quase sempre meio secretas, pouco transpirando para fora de um grupo mais ou menos restrito, que englobava os três diretores e respetivo pessoal de confiança e o executivo da [Câmara Municipal de Beira Serra]" (CGb1a80).[396]

Por outro lado, como reconhece a coordenadora do Departamento Curricular de Línguas, "(…) não me lembro bem…olhe nós estávamos longe do que se ia implementar concretamente… e depois veio concretamente, surgiu. Eu ainda me lembro que, apesar de se falar nisso, estava longe de se pensar que ela ia avançar concretamente e avançou!..." (CPdl1a46).

Com efeito, as comunidades educativas dos diferentes sistemas organizacionais não foram consultadas nem envolvidas na decisão. Para o coordenador do Departamento de Matemática e Ciências Experimentais,

[396] Este caráter meio secreto das negociações para a constituição deste tipo de agrupamentos foi também por nós vivenciado em duas circunstâncias diferentes. Primeiro, em 2009, aquando das negociações que levariam à integração da escola secundária em que éramos presidente da Comissão Instaladora no concelho de Tondela e, posteriormente (em 2012), já enquanto coordenador do Departamento Curricular de Ciências Sociais e Humanas, num agrupamento de escolas do concelho de Viseu que se agregou com outro agrupamento, também por iniciativa do Ministério da Educação e em que, pelo menos o Conselho Pedagógico do nosso agrupamento, não acompanhou as negociações, que ficaram apenas restritas aos diretores dos dois agrupamentos, em articulação com a Câmara Municipal e com os representantes do governo. Ao Conselho Pedagógico apenas foi comunicada a decisão de agregação, apesar de na altura correrem rumores de que foram ponderadas várias possibilidades. O mesmo parece ter acontecido relativamente ao Conselho Geral, como a então presidente desabafava connosco em diversas circunstâncias.

> na altura ninguém pediu opinião sobre nada. Foram os próprios serviços do Ministério, a Câmara Municipal…, mesmo os diretores foram ultrapassados. Alguns até ficaram mais melindrados, como um que não está na direção [o ex-diretor da OCA]. O outro [o ex-diretor da AEG] é subdiretor (CPdm1a3).

Os diretores das diferentes organizações foram, portanto, de forma inequívoca, os principais protagonistas a nível local, a par da Câmara Municipal, embora esta com os condicionalismos que foram antes apontados pelos participantes.

Assim, apesar da decisão da criação do mega-agrupamento ter partido do Ministério da Educação, os diretores das três organizações agregadas foram chamados a participar nos termos em que iria decorrer a constituição do mega-agrupamento. A este propósito, o ex-diretor do agrupamento AEG e atual subdiretor do mega-agrupamento sublinha: "nós, os diretores, estivemos reunidos, fomos chamados... a Coimbra" (Db1a34).

Esta intervenção dos diretores é confirmada pelo ex-diretor do agrupamento OCA que refere: "eu fui a uma reunião à Direção Regional, como também foram os outros dois diretores" (Dc1a3). Também o vice-presidente da Câmara Municipal reconhece que "os diretores foram os interlocutores das estruturas da administração educativa" (CGc1a12). Por isso, como salientam duas professoras contactadas na AEG, "agrupamento… a ideia veio de fora, não fomos nós… e acredito que, aqui, a direção se tenha preocupado em minorar os efeitos que isso pudesse ter" (NC2AEG1a34).

De resto, como sublinha o ex-presidente do Conselho Geral Transitório,

> (…) nunca as duas organizações escolares tomaram, ou lhes foram proporcionadas hipóteses de participação na discussão. Mesmo na secundária, instituição que iria liderar esse processo, só o diretor participava e informava a restante direção do teor das conversações do processo (CGb1a43).

Os próprios professores contactados nas visitas ao mega-agrupamento sublinham que nas negociações apenas participaram os diretores, os outros professores não foram envolvidos: "acho que isso foi discutido entre os diretores de cada escola" (NCMCGAAa), "nas negociações só entraram os diretores das três escolas…" (NC2AEG11a35).

Quando procurámos aquilatar da participação de outros intervenientes, os coordenadores dos Departamentos Curriculares de Matemática e de Línguas foram perentórios em considerar que "os professores não foram ouvidos… soubemos!" (CPm1a2), "nós não fomos auscultados quanto ao que pretendíamos ou não, mas podíamos falar…" (CPdl1a4). Esta mesma professora acrescenta, "na altura era diretora de turma, estava no

Conselho Geral da escola secundária e era eu que secretariava as atas. Entretanto, quando veio a decisão mesmo disseram-nos qual era a ideia, os objetivos, etc. …" (CPdl1a3).

Apesar disso, a coordenadora do Departamento Curricular de Artes, um pouco a contraciclo, como já tinha acontecido relativamente à origem da ideia da constituição do mega-agrupamento, em que aludiu ao facto do mesmo ter surgido por iniciativa da escola secundária, referiu: "(…) sim, esta escola tem uma prática de discutir as coisas muito nos órgãos e este assunto também foi. As coisas passaram por aquilo que é normal, foram a pedagógico, discutiram-se os assuntos…" (CPda1a7).

O vice-presidente da Câmara Municipal destacou ainda a participação da Equipa de Apoio nas negociações, ao referir que

> A Equipa de Apoio foi um interlocutor… a Equipa teve um papel preponderante, porque eram os interlocutores privilegiados entre os diretores e a antiga Direção Regional de Educação do Centro. Nesta e noutras áreas. E eu estou convencido que, quer em relação à junção dos agrupamentos, quer em relação aos centros de formação, estas equipas de apoio foram o garante do sucesso destas intervenções (CGc1a13); O facto de na Equipa de Apoio ter defendido este modelo…, no fundo, veio reforçar aquilo que eu hoje penso… (CGc1a28).[397]

Contudo, este pretenso protagonismo não é reconhecido pelo diretor do mega-agrupamento que considera que "a Equipa de Apoio às Escolas não teve qualquer intervenção, nós nunca reunimos com essa Equipa. Era uma Equipa do terreno… nunca teve um papel nesse processo" (Da1a10).

Outros eventuais participantes não foram considerados, tendo o ex-presidente do Conselho Geral da OCA e ex-presidente do Conselho Geral Transitório do mega-agrupamento sublinhado que "na criação do mega-agrupamento não houve grande papel desempenhado pela comunidade local, à exceção do papel desempenhado pela Câmara Municipal de Beira Serra que foi um dos grandes protagonistas. Foi aliás a sua adesão a este projeto que levou ao mega-agrupamento" (CGb1a31).

Para o ex-presidente do Conselho Geral Transitório,

> Começámos mal… relativamente à criação do mega-agrupamento. Foi tudo cozinhado ao mais alto nível com poucas informações e algumas contraditórias, a chegar às comunidades, local e educativa (CGb1a36); as associações de pais e encarregados de educação e outras da comunidade não foram ouvidas em fase anterior e mesmo assim só o foram por fazerem parte das Assembleias Gerais de Escola (CGb1a32).

[397] Este ardor na defesa do papel da Equipa de Apoio às Escolas por parte do vice-presidente da Câmara Municipal talvez possa ser atribuído ao facto de ter desempenhado o cargo de coordenador da Equipa de Apoio às Escolas responsável pela área em que se situavam as escolas de Beira Serra.

Também o Centro de Formação de Professores, sedeado na escola secundária, segundo o mesmo participante, não teve qualquer tipo de participação, "(…) nem seria de esperar!" (CGb1a73), acrescentando o entrevistado que:

> o centro [de formação de professores] inibiu-se de intervir direta e publicamente, e se alguma vez o fez, foi em privado (fosse em órgãos públicos ou com pessoas individuais), e teria sido, sem dúvida alguma, para reforçar a posição da escola secundária e do seu diretor, presidente da CAP e candidato a diretor do mega-agrupamento (CGb1a79).

O trajeto até aqui delineado mostra, por isso, que a constituição do mega-agrupamento obedeceu a uma heterorreferência, não tendo sido construída pelos próprios participantes em processos autorreferentes e autopoiéticos. Contudo, este processo emergente de hetororreferência, nos termos do quadro teórico que nos serve de referência, não constitui impedimento para o desenvolvimento de processos autorreferentes e inovadores, pelo que importa, nesta fase, analisar, igualmente, o resultado dessa negociação encetada, principalmente, entre os anteriores diretores da escola secundária e dos agrupamentos, considerando que os elementos induzidos pelas estruturas do Ministério da Educação poderiam também vir a ser dinamizados localmente como processos contextualizados de autorreferência sistémica.

No início do processo, como sublinha o ex-presidente do Conselho Geral Transitório do mega-agrupamento, "havia apenas duas hipóteses a seguir, colocadas pela DREC, o mega-agrupamento ou apenas o agrupamento das Básicas (GEA e OCA)" (CGb1c50).

No entanto, os termos referidos pelo subdiretor do mega-agrupamento eram algo diferentes, pois precisou: "foi-nos dito [aos diretores, pela administração educativa] que a solução era a constituição de um grande agrupamento... (Db1c35). E como acrescenta o diretor do mega-agrupamento, os responsáveis pela administração educativa "(…) nunca puseram [outra alternativa], nós [diretores] é que colocámos a possibilidade de fazer dois agrupamentos" (Da1c5). E o mesmo interlocutor acrescentou: "a administração até aceitaria que deixássemos de fora a escola secundária" (Da1c7), "mas depois a OCA não aceitou, pois ela seria sempre absorvida, era a mais pequena" (Da1c6).

Ou seja, a decisão central de implementar uma agregação naquela cidade permitia que os diretores pudessem equacionar outras possibilidades para além daquela que foi indicada e que dava prioridade a uma única organização sistémica.

Temos, assim, que a administração educativa apresentou a solução de constituição de um grande agrupamento, integrando a escola secundária e os dois agrupamentos já existentes, mas manteve-se aberta à possibilidade levantada pelos diretores de se constituir uma agregação dos dois agrupamentos, conservando a escola secundária como não agrupada. A primeira opção suscitada pela administração educativa terá recebido a anuência da autarquia, pois, no dizer do ex-diretor do agrupamento OCA, "a Câmara estava de acordo com a Direção Regional em fazer apenas um agrupamento" (Dc1c6). Enquanto isso, o diretor do agrupamento AEG e o da escola secundária apontavam para a constituição de duas unidades organizacionais, como salienta o subdiretor do mega-agrupamento: "nós [Da e Db] fomos defensores das duas unidades... aliás que se veio a verificar em Serra. Serra tinha mais ou menos a nossa dimensão e a Direção Regional aceitou os dois agrupamentos" (Db1c40). "E o engenheiro Da também era defensor de duas organizações" (Db1c39).

Contudo, a possibilidade de criação de duas organizações, como salienta Da, "(…) foi inviabilizado pela direção da OCA que não aceitou isso e tomou uma posição radical e disse: então se tem de haver agrupamento faz-se só um" (Da1c8). Reconhecendo esta situação, o subdiretor acrescenta: "não sei qual foi a razão, o agrupamento OCA era defensor de três organizações ou só uma, não sei por que razão, mas..." (Db1c40).

Esta posição contrária à agregação dos dois agrupamentos foi reconhecida pelo ex-diretor da OCA que assevera que "o Db ainda lançou a ideia da criação de dois agrupamentos, mas eu não aceitei, mas a minha ideia era manter os dois agrupamentos e a secundária, tal como estavam" (Dc1c5). Também o ex-presidente do Conselho Geral do Agrupamento OCA subscreve esta recusa por parte do ex-diretor do agrupamento OCA, admitindo que terá sido uma má estratégia. Nos termos descritos por este participante, "o agrupamento das Básicas foi desde logo rejeitado pela OCA (diretor/direção)" (CGb1c51), acrescentando que "o diretor da OCA pensou que esta decisão o iria, de certa forma, favorecer mais, mas enganou-se. A Assembleia Geral da OCA, irrefletidamente, acabou por confirmar e acolher esta decisão do diretor" (CGb1c53).

Contudo, como sublinha o ex-presidente do Conselho Geral Transitório do mega-agrupamento, "a Assembleia Geral através do seu presidente tomou conhecimento desta decisão [do diretor rejeitar a agregação dos dois agrupamentos] posteriormente, visto que tal

foi rejeitado pelo diretor da OCA logo numa das primeiras reuniões na DREC com os três diretores" (CGb1c52).[398]

Aparentemente, lamentando esta decisão, o então presidente do Conselho Geral da OCA admite que, "só mais tarde e quando verificámos que a criação do mega-agrupamento era inevitável, demos conta que poderíamos ter seguido, com sucesso e até tomar conta da liderança do processo, a outra via – apenas o agrupamento das escolas básicas" (CGb1c55).

Este conjunto de depoimento remete para a conceção de algum tipo de estratégias pessoais de cada um dos diretores, como também de cada uma das organizações, tendo em vista a assunção do cargo de diretor do futuro agrupamento e o novo projeto a construir.

Sobre a possibilidade de constituição de dois agrupamentos, a presidente da Associação de Pais pronuncia-se nos seguintes termos:

> Olhe, isto tem os seus prós e os seus contras. Porque é assim: o concelho de [Beira Serra] é um grande concelho… e na altura era… – pelo menos falava-se nisso – era um agrupamento no alto do concelho. Ainda hoje o presidente da junta procura impulsionar lá, mas não sei se isso vai avante. Muito embora tenha muita população no alto do concelho, mas… (CGp1c1).

Esta possibilidade aventada por um presidente de Junta de Freguesia não foi referenciada por outros participantes, mas poderá também ter estado, embora perifericamente, em cogitação. Contudo, os termos equacionados pela coordenadora do Departamento Curricular do 1º Ciclo poderão servir para justificar o caráter efémero dessa opção, ao considerar:

> Eu sinceramente acho que… eu na altura tive um bocado de receio, especialmente por causa das aldeias. Mas para os miúdos… tem havido muita relutância nas mudanças…, mas as aldeias estão um bocado desertificadas… Mas se tirarem os filhos de lá as crianças que vivem nas zonas mais desertificadas ficam… e o certo é que as pessoas não põem lá os filhos… (CGp1c2).

Embora com cambiantes diferentes, também o vice-presidente da Câmara Municipal reconhece que, "(…) numa primeira fase, pensou-se em dois agrupamentos, um mais

[398] Parece haver aqui alguma confusão terminológica entre dois normativos enquadradores da administração e gestão das escolas portuguesas. De facto, o Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio criou a "Assembleia" como "(…) o órgão de participação e representação da comunidade educativa, devendo estar salvaguardada na sua composição a participação de representantes dos docentes, dos pais e encarregados de educação, dos alunos, do pessoal não docente e da autarquia local". Contudo, o normativo que lhe sucedeu, o Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril acabou com este órgão e criou um outro em sua substituição, o Conselho Geral, que considerou como "órgão de direcção estratégica responsável pela definição das linhas orientadoras da atividade da escola, assegurando a participação e representação da comunidade educativa, nos termos e para os efeitos do n.º 4 do artigo 48.º da Lei de Bases do Sistema Educativo". Ora, como este participante foi presidente de ambos os órgãos tendo cruzado os dois e falado na "assembleia geral", querendo, no entanto, referir-se ao Conselho Geral, pois o Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio já não estava em vigor.

vocacionado para o pré-escolar, 1º e 2º ciclos e, depois, outro para o 3º e secundário, depois avançou-se para um único agrupamento" (CGc1c17).

Esta posição parece apontar para uma terceira possibilidade, ou quarta, se considerarmos a alternativa apontada pela representante dos pais e encarregados de educação que, no entanto, também não parece ter sido equacionada pelos diretores nas negociações com a administração educativa. Contudo, o vice-presidente da Câmara Municipal e a presidente da Associação de Pais e Encarregados de Educação, ao longo das entrevistas, posicionaram-se de forma divergente relativamente à reorganização dos alunos no mega-agrupamento, como veremos numa fase mais avançada da nossa análise.

Neste quadro, como sublinha o vice-presidente da Câmara Municipal, foi "proposto…aos parceiros… ou dois agrupamentos ou um único agrupamento e… das negociações…, das reuniões havidas, entendeu-se avançar para a constituição de um único agrupamento" (CGc1c2). No mesmo sentido pronunciou-se uma adjunta do diretor do mega-agrupamento que considerou: "inicialmente, chegou a haver a possibilidade da criação de dois agrupamentos, mas depois, a Diretora Regional definiu apenas um" (NCAD1c2).

Com efeito, depois de se terem colocado várias possibilidades, sendo duas delas mais centrais, acabou por prevalecer a configuração atual, apresentada pelo diretor do mega-agrupamento nos seguintes termos: "na altura punham-se algumas configurações, mas pronto, acabou por vingar esta. Nós ainda fomos a Coimbra e a Lisboa, mas acabou por vingar a configuração atual. Em agosto de 2010" (Da1c4). Como admite o ex-diretor do agrupamento OCA, "ainda tentei ganhar tempo, mas não foi possível alterar a decisão" (Dc 1c10), "os diretores…, eu funcionava como aquele que estava contra (Dc1c7), "os outros [diretores] foram aceitando" (Dc1c8).

Esta tomada de posição por parte do ex-diretor da OCA parece trazer algum esclarecimento sobre as razões que o levaram a posicionar-se contra a agregação dos dois agrupamentos e, nessa medida, também contra o facto de a escola secundária ter sido apresentada, desde o início, como a sede do agrupamento. Para este entrevistado, "(…) houve algumas situações em que isso não foi assim [a ideia de tornar a escola secundária como sede do grande agrupamento]. Mas a Diretora Regional pressionou e começou a apertar o cerco… e ficou assim estabelecido" (Dc1g20).

Em última instância, como admite o ex-diretor do agrupamento OCA, "(…) eu acho que cada um [dos diretores] preferia ficar como estava" (Dc1b17). Esta posição reflete uma oposição inicial generalizada à constituição do mega-agrupamento, mas, ao mesmo tempo, evidencia que houve evolução das posições dos diretores e dos diferentes participantes ao longo do processo. Nos termos colocados pelo subdiretor, "(…) a ideia não foi bem-recebida…, mas hoje, a ideia de um só agrupamento é bem compreendida. E um dos fatores que pesa muito é claramente a diminuição de alunos que temos vindo a sofrer" (Db1b41).

Esta análise dos acontecimentos mostra que a introdução da nova ideia vem fazer desenvolver o que podemos considerar um processo evolutivo de inovação, assente na promoção de um primeiro momento constituído pelo que Luhmann (1997a; 2006) designa por variação, que proporciona uma reprodução desviante que altera as expetativas, levando à seleção de um novo sentido para o mega-agrupamento, abrindo, porém, a possibilidade de existência de processos de rejeição da novidade, nos termos por nós sistematizados na figura 4.16.

Nesse sentido, da análise feita, podemos já antever duas linhas de posicionamento colocadas no decorrer do processo e que constituem dois horizontes de sentido diferenciados. Uma que assume a novidade como possibilidade de criação de dinâmicas inovadoras e outra que se opõe a essas dinâmicas procurando uma evolução alternativa.

Assim, nos termos sublinhados por Gherardi (2006), a inovação torna-se impossível ser controlada e completamente planeada, permanecendo aberta à incerteza, sendo socialmente construída nos contextos locais em resultado de aprendizagens através da prática (Gherardi & Atrati, 2012).

Com efeito, se no início a generalidade dos participantes tende a posicionar-se contra a introdução da ideia de mega-agrupamento, numa fase posterior começam-se a estruturar duas grandes vias de atuação, uma via predominante e que podemos considerar ganhadora, organizada em torno daqueles que, nos termos da teoria do ator-rede, podemos entender como os actantes mais poderosos da organização, o entorno dos dois diretores, que irá assumir a condução do processo de mudança e introduzir dinâmicas inovadoras, a outra, minoritária, que manteve uma grande resistência ao processo e ainda na fase da realização das entrevistas punha em evidência a sua oposição ao mega-agrupamento, sobretudo centrada no entorno ligado à escola OCA.

Contudo, antes de entrarmos nessa análise, o que pretendemos fazer no próximo capítulo, iremos abordar, no ponto seguinte, as razões da constituição do mega-agrupamento e e a resistência generalizada que teve a introdução dessa novidade.

Cap. VI.2.2. Razões justificativas da constituição do mega-agrupamento e as posições dos participantes face à mudança

As razões que levaram à criação do mega-agrupamento foram apresentadas pelos participantes em dois planos. Num primeiro plano, salientaram os aspetos que consideraram terem presidido à decisão governamental para a implementação desta medida de política educativa a nível nacional. Num segundo plano, os interlocutores evidenciaram os aspetos que, na sua ótica, facilitaram a implementação pioneira da ideia de mega-agrupamento na cidade de Beira Serra.

Cap. VI.2.2.1. Razões que levaram à criação da nova organização

Para os professores entrevistados, as razões que levaram o poder central a implementar a medida de criação dos mega-agrupamentos prendem-se, sobretudo, com o propósito de racionalizar recursos, sobrevalorizando, nesse âmbito, motivações económico-financeiras em detrimento do que se consideram ser as relações humanas, tendendo, assim, a considerar que as razões que presidiram à criação do mega-agrupamento se prendem com a racionalização de recursos e a desvalorização das relações humanas.

O ex-diretor do agrupamento OCA inscreve-se nessa confluência de pensamento, ao considerar que "o estado quis apenas racionalizar recursos, esqueceram as questões humanas e as relações pessoais" (Dc1d62). Para este participante, "isto foi uma inovação nacional que se se consultarem as pessoas, elas não contaram…" (Dc1g59). Como lembra a coordenadora do Departamento Curricular do 1º Ciclo,

> [a reorganização dos alunos, ocorrida no início da constituição do mega-agrupamento] é uma forma de racionalização de recursos, não só, monetários, mas também, humanos. Tínhamos o 1º ano aqui [na OCA] e nos dois colégios, portanto concentrámos aqui e na AEG. Foi uma forma de racionalização de recursos monetários e humanos (CPd1c2h42).

Nesse sentido, como sublinha o ex-diretor da AEG, os mega-agrupamentos surgem

> (…) de uma questão de política educativa que depois viemos a perceber porque é que vieram a ser constituídos... uma questão de racionalização de recursos, por demais evidente... e eu digo isso porque... nós quando tínhamos três agrupamentos, por vezes tínhamos necessidade de um horário num determinado grupo de recrutamento e no outro ao lado com um horário incompleto. Ou seja, não faz sentido nenhum...e quem estuda estas questões em termos de macro educação sabe disso. E essa deve ter sido uma das razões (Db1d37).

Esta posição tendencialmente favorável à política educativa seguida torna-se ainda mais explícita na perspetiva enfatizada pela coordenadora dos diretores de turma, quando esta declara: "aceitei-o [o mega-agrupamento] com agrado, na verdade… eu sou favorável à redução de custos… E acho que a dimensão do concelho não justificava tantas escolas. Portanto eu – e isto é pessoal – eu sou favorável a isso" (CPdt1d2).

Com efeito, se tivermos em conta o quadro normativo que enforma esta política educativa de criar maior dimensão às escolas, existe uma preocupação com um "melhor aproveitamento dos meios humanos e materiais disponíveis", como transparece do normativo que considerámos pioneiro e que reflete a emergência de legislação enquadradora da "integração de escolas em unidades de dimensão ou de âmbito mais amplo", como já tivemos oportunidade de situar na publicação da Lei nº 25/73, de 25 de julho. Contudo, o Despacho Normativo nº 27/97, de 2 de junho, no respetivo preâmbulo, vem inscrever a "tendência para o desenvolvimento das escolas", nomeadamente através da "agregação e articulação" como forma de criação "de projetos e novas formas de organização de recursos pedagógicos existentes", ao mesmo tempo que valoriza a promoção de uma política de "progressiva descentralização da administração educativa para os níveis regional e local, como condição de modernização e renovação", realçando, assim, a conceção "de graus de autonomia" que possam criar as condições que possibilitem que as escolas possam "assumir novas responsabilidades". Desenvolve-se, por consequência, aquilo que parece ser uma forma de implementar as grandes linhas traçadas pelo chamado "decreto da autonomia" publicado sete anos antes, mas que tinha permanecido alheado das escolas.[399]

A consolidação desta tendência para a criação de agrupamentos de grandes dimensões, a par do desenvolvimento das políticas de conceção de autonomia às escolas e da valorização de uma participação mais determinada da comunidade local, viria depois a ser prosseguida com a publicação do Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de maio e a regulamentação posterior, mas, sobretudo, com a publicação do Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de abril e a regulamentação subsequente, culminando com a Resolução do Conselho de

[399] Referimo-nos ao Decreto-Lei nº 43/89, de 3 de fevereiro.

Ministros n.º 44/2010, de 14 de julho e a publicação do Decreto-Lei nº 137/2012, de 2 de julho. Contudo, algumas das razões aí invocadas para a constituição de agrupamentos e agregações não são, no entanto, tão explicitadas pelos interlocutores, embora elas perpassem nos discursos em diferentes ocasiões.

Porém, uma outra razão apontada pelo ex-presidente do Conselho Geral Transitório prende-se com a perspetiva de diminuição futura de alunos nos concelhos vizinhos e um eventual benefício do mega-agrupamento de Beira Serra, ao declarar:

> embora uma das razões (falaciosa!) para a criação do mega-agrupamento fosse precisamente a tentativa de, no futuro, com o esvaziamento populacional de concelhos limítrofes e a consequente perda drástica de alunos/turmas, [Beira Serra] poder tornar-se região aglutinadora do ensino…(CGb1d128).

Segundo este interlocutor, esta constituiu "mais uma razão para a intenção da direção e da [Câmara Municipal de Beira Serra] em tornar o agrupamento um dos melhores (com melhores resultados externos) da região… (CGb1d129). Como se pode depreender desta posição, parece ter havido o propósito de tornar o mega-agrupamento de Beira Serra como uma referência para a região, ideia que nos foi transmitida também nos contactos prévios por um professor que já tinha exercido a sua atividade profissional no mega-agrupamento de Beira Serra e constituiu uma das nossas ligações com uma das professoras entrevistada.

Para além das razões já analisadas, os participantes apontam um conjunto de razões específicas de Beira Serra favorecedoras da agregação e que apresentamos na continuidade deste nosso trajeto investigativo.

Com efeito, a generalidade dos participantes aponta um conjunto de razões facilitadoras da agregação em Beira Serra, das quais ressalta, antes de mais, o que é designado como um "campus escolar/educativo" em que as escolas OCA, AEG e ESBR se situam, não existindo, assim, o constrangimento, tantas vezes enfatizado publicamente, da distância entre as escolas agregadas. Como salienta o ex-presidente do Conselho Geral Transitório do mega-agrupamento, "(…) o caso de Beira Serra é de certa forma «sui generis», apresentando caraterísticas quase únicas no país e na região, as escolas distam poucos metros entre si. Toda a educação do concelho está localizada no mesmo espaço…todos os ciclos de ensino…" (CGb2i22). De acordo com este mesmo professor,

> [a] esta condição, que está aliás quase concretizada na sua totalidade e que foi também objetivo e alvo dos responsáveis, [acrescem] outras de menor importância, como ter nas suas imediações a biblioteca municipal os pavilhões gimnodesportivos, o estádio de futebol, as piscinas municipais e agora a GNR, [que] faz[em] desta zona uma área perfeita para o trabalho educativo do concelho, aliás, já alguém lhe chamou de "campus educativo" de Beira Serra…" (CGb2i23).

Esta vantagem decorrente da concentração das escolas leva o diretor do mega-agrupamento às seguintes considerações:

> aqui foi possível [implementar com sucesso a ideia de mega-agrupamento], porquê? Porque nós temos aqui um campus – um grande campus escolar – com as unidades muito próximas, ou seja, eu ter o 7º ano todo numa escola ou ter o 7º ano em duas escolas que distam 100 metros entre si é a mesma coisa!… (Da2i51).

Na mesma linha de pensamento, o vice-presidente da Câmara Municipal faz notar:

> Sendo o agrupamento de escolas um agrupamento de referência, ele também tem valências muito importantes. Temos a biblioteca municipal ao lado das escolas, temos as piscinas contíguas, temos o pavilhão municipal contiguo, temos o estádio municipal contíguo… temos as estruturas de apoio. Portanto, aqui não se coloca a dispersão de outos agrupamentos, aqui as escolas e as valências estão ali concentradas, está tudo ali (CGc2i66).

Este conjunto de elementos facilitadores foram também destacados por professores com quem conversámos nas escolas do mega-agrupamento, pois "(…) nós aqui não temos o problema da distância…" (NCMCG2i5). Esta mesma interlocutora completa a sua ideia acrescentando: "nós aqui temos uma grande vantagem, as escolas são juntas… as escolas estão todas juntas, daqui para ali e a gente chega lá facilmente" (NCMCG2i14).

Estas apreciações foram feitas no contexto de uma questão sobre a circulação de professores entre as escolas e para acentuar que, apesar dos eventuais constrangimentos, procuram justificar a decisão da constituição do mega-agrupamento sublinhando a existência de um contexto de proximidade geográfica que consideram ser facilitador. Um raciocínio semelhante é emitido por duas outras professoras que, manifestando, embora, alguma incomodidade com a deslocação de professores entre escolas, consideram: "as escolas aqui estão perto umas das outras, não temos de nos deslocar muito. Mas é muito problemático termos de andar de escola em escola!..." (NC2AEG2c20).

O ex-presidente do Conselho Geral Transitório coloca a questão nos seguintes termos:

> (…) de uma certa especificidade positiva que favorece, se esse for um dos objetivos da direção (e penso que é…) (CGb2i34) e (…) se considerarmos que o agrupamento de escolas foi positivo e benéfico para a educação deste país (tarefa ainda por fazer, até porque ainda é muito recente…), então no caso de Beira Serra os resultados terão de ser inevitavelmente ainda melhores… (CGb1b24).

Esta forma de análise do ex-presidente do Conselho Geral Transitório do mega-agrupamento e do Conselho Geral da OCA reflete aquilo que foi um contexto de resistência

que ainda perdura, sendo mais evidente, sobretudo, num conjunto de professores ligados à OCA e que detinham, à data da agregação, cargos dirigentes.

Para além deste conjunto de elementos consubstanciados no que os participantes designam como "campos educativo/escolar", o vice-presidente da Câmara Municipal evidencia, complementarmente, outros elementos facilitadores, como a articulação com a Câmara Municipal, o facto dos agrupamentos e da escola secundária serem "estruturas bem organizadas", em que o papel dos três ex-diretores é de elogiar, bem como o que é considerado como grupo docente de qualidade. Este interlocutor ilustra esta sua posição nos seguintes termos:

> a articulação com a Câmara Municipal que foi e é parceira no processo (CGc2i10), e… como eram três estruturas bem organizadas eu penso que foi facilitador, quer em termos pedagógicos, quer administrativos, quer financeiros…(CGc2i9). Aliás, eu próprio – e faço isso com convicção, elogio o papel dos três diretores, Da, Db e Dc. Porque o bom funcionamento do atual agrupamento, como única unidade, tem muito a ver com o trabalho desenvolvido por estes três diretores nas suas organizações (CGc2i27). E na inovação há uma coisa que eu também tenho de dizer, que é o excelente grupo de professores (CGc2i67).

No entanto, o que se tem vindo a configurar como uma realidade suscetível de ser considerada como uma unidade organizacional em que a maioria dos participantes reconhece como uma construção bem-sucedida, foi inicialmente alvo de resistência generalizada, situação que nos propomos analisar no ponto seguinte.

Cap. VI.2.2.2. Posições/perspetivas face à mudança

No arranque do mega-agrupamento podemos considerar que houve uma resistência generalizada das escolas, sobretudo entre os professores, mas também que a mesma assumiu cambiantes distintos nos diferentes contextos organizacionais.

Por outro lado, a análise realizada fez emergir a ideia de que, numa segunda fase, um grupo que podemos conceber como "empreendedores" passou a assumir o mega-agrupamento como um projeto a desenvolver e a construir, a partir das referências internas, conquistando para esse empreendimento a maior parte dos protagonistas, enquanto outros, constituindo embora uma minoria, continuaram a resistir, sobretudo ancorados no núcleo duro ligado à escola/agrupamento OCA, que pela generalidade dos participantes, foi considerado como o projeto mais penalizado com a agregação.

Podemos, assim, admitir, nos termos das referências teóricas que orientaram a nossa investigação, a existência de uma dupla evolução do processo de construção das dinâmicas introduzidas no mega-agrupamento, a partir da fase que podemos considerar de variação, nos termos de Luhmann (1997a; 2006) e de Besio e Schmidt (2012), como também de problematização nos termos de Callon (1986b). De acordo com este processo evolutivo enunciado na figura 4.17, as mudanças, sendo entendidas de forma "artefactual", conduzem a uma seleção positivamente relevante, por parte daqueles que assumem a condução do processo e negativamente relevante por parte daqueles que rejeitam as dinâmicas consideradas inovadoras pelos "empreendedores" que procuram interessar outros membros e inscrevê-los nessa linha de ação, tendo em vista a reestruturação, que podemos também admitir, nos termos de Callon (1986b), como mobilização e com elas a estabilização de um padrão de funcionamento.

Cap. VI.2.2.2.1. Resistências e oposição diferenciada na fase inicial do processo de constituição do mega-agrupamento

Como já tivemos ocasião de aflorar anteriormente, numa primeira fase da constituição do mega-agrupamento, a introdução da novidade veio pôr em causa as singularidades e modos específicos de funcionamento dos diferentes contextos organizacionais, pelo que foi objeto de uma oposição generalizada, a começar, desde logo, pelos respetivos diretores. Situamo-nos, assim, numa fase de variação, numa abordagem sistémica ou problematização numa perspetiva da teoria do ator-rede.

Nesta fase, de acordo com o ex-diretor da escola secundária e atual diretor do mega-agrupamento, "a ideia foi muito mal recebida (Da1b12), todos os diretores se posicionaram contra" (Da1b11). Mas a oposição à mudança não se circunscreveu apenas aos diretores, pois, como acrescenta o subdiretor do mega-agrupamento, "(…) os diversos atores educativos eram todos contra a ideia da agregação… do agrupamento" (Da1b2). O vice-presidente da Câmara Municipal acolhe esta oposição inicial à mudança, admitindo que foi "(…) uma situação… que não foi muito calma, principalmente junto do pessoal docente (…)" (CGc1g3). O mesmo interlocutor acrescenta:

> inicialmente as pessoas não aceitaram bem… quer dizer, surgiu ali um ruído de fundo…principalmente do pessoal docente… e surgiu um termo que a mim me… que é o tal mega-agrupamento… isto criou alguma confusão… e algum receio… aliás, qualquer mudança, qualquer inovação cria sempre este tipo de problemas (CGc1g16).

Neste quadro de análise, podemos considerar que o ambiente introduziu irritações, que começaram por ser entendidas como perturbações do "normal" funcionamento das três organizações e que levaram, nesta primeira fase, à rejeição generalizada da novidade. Num contacto que mantivemos com uma adjunta do diretor do mega-agrupamento resultou também esta tomada de posição:

> hum… as coisas não foram fáceis… na eleição do diretor do Conselho Geral…(NCAD1b5). Não sou de cá, só venho trabalhar… a minha perceção é de fora, não vivo cá, mas a perceção é que foi muito problemático (NCAD6a35). Inicialmente, houve até contestação na DREC!... (NCAD1b7).

Porém, a dimensão da resistência não atingiu as mesmas proporções nas diferentes organizações. Como sustenta o ex-diretor da OCA, "a ideia foi mal recebida, no meu agrupamento foi recebida com desagrado…" (Dc1b11), pois, "na altura, éramos das escolas com melhor clima de escola da região centro e isto dito pela Diretora Regional!" (Dc 1b13). Esta convicção de que o agrupamento OCA tinha um projeto reconhecido pelas instâncias governamentais e pela comunidade local como sendo de nível superior terá contribuído para uma maior dimensão da reação. Como sublinha o ex-presidente do Conselho Geral Transitório do mega-agrupamento, como também do Conselho Geral do agrupamento OCA, "as maiores alterações atingiram a escola OCA, logo foram aí que existiram as maiores críticas e mal-estar na comunidade. O pessoal, docente e auxiliar, ficou receoso e levantou algumas críticas que não foram ouvidas pelo diretor da secundária e presidente da CAP" (CGb1g94). Esta maior dimensão atingida pela resistência no agrupamento OCA é também reconhecida pelo diretor do mega-agrupamento, que considera que "a escola OCA, sempre foram os elementos mais reivindicativos" (DaAA). No seu entender, tal verificou-se "porque, de facto, havia escolas com idiossincrasias muito específicas, que tomaram posição muito frontalmente contra a questão do agrupamento, nomeadamente a escola mais jovem que nós tínhamos, a escola OCA" (Da1g15). Para o ex-presidente do Conselho Geral Transitório do mega-agrupamento, "as outras escolas e respetiva comunidade escolar mantiveram-se mais ou menos serenas, pois as mudanças não foram grandes, nem implicavam saídas quer do corpo docente, quer discente e auxiliar" (CGb1g95).

Como salienta este mesmo interlocutor,

> [na escola secundária] o corpo docente estava indiferente e só temia que essa liderança (antes e depois) fosse conduzida pelas outras escolas (CGb1b44a). Na AEG quase a mesma coisa, embora aqui o corpo docente já não fosse tão indiferente, pouco ou nada participava na discussão e tomada de decisões, à exceção da Assembleia Geral da Escola[400] (e de um outro docente mais relacionado com o diretor) que era apenas informada (CGb1b44b).

Enquanto isso, para este mesmo participante, "o corpo docente desta escola [OCA], embora com pouca informação e na maior parte das vezes *à posteriori*, já reagia, até porque estava receosa das consequências a nível de lugares (CGb1b45). Contudo, como acrescenta,

> (…) nunca tivemos qualquer sinal para nos juntarmos a fim de se discutir o assunto e tomar alguma iniciativa em conjunto… É verdade que também na OCA nada se fez para isso, ou muito pouco, pelo menos de forma direta (CGb1b46). Era a OCA que mais 'perdia', pois encontrava-se em desvantagem e daí termos tomado algumas iniciativas 'de pressão' sozinhos, junto das associações de pais e encarregados de educação, da Câmara Municipal de Beira Serra e dos sindicatos de professores (CGb1b48).

Fica aqui, mais uma vez, em evidência as duas linhas de atuação que se começam a constituir ainda numa fase de transição, em que os participantes ligados ao agrupamento OCA procuram mobilizar para a sua causa outros participantes, sobretudo ligada ao agrupamento AEG, sem, no entanto, conseguirem passar ao que a teoria do ator-rede designa como fase de interessamento, marcada pela procura de integração de outros atores na rede.

Contudo, acrescenta o mesmo interveniente,

> para o pequeno grupo de docentes (à volta de 20 docentes) que teve de sair da OCA para outra escola, a GEA, não foi fácil, devido sobretudo à falta de diálogo em todo este processo e à tomada de decisões que nos afetava sem que houvesse alguém a explicar-nos as razões de tal facto (CGb1f110).

O diretor do mega-agrupamento assinala, igualmente, este descontentamento e as movimentações efetuadas nos seguintes termos:

> O agrupamento OCA tomou posições muito fortes, muito claras, contra o agrupamento… houve plenários, houve manifestações, houve uma série de coisas… (Da1g16). Aliás, viveu-se um período de grandes movimentações, houve plenários!… (Da1g13). E nessa altura abriram-se até feridas muito profundas!… E algumas dessas feridas ainda hoje se mantêm (Da1g14).

Com efeito, como salienta o vice-presidente da Câmara Municipal,

> Numa primeira fase sim… numa primeira fase ouvi algum ruído de fundo sobre os professores se deslocarem de uma escola para a outra. [Mas] penso também que mesmo na elaboração dos horários houve a preocupação de não haver muitas pessoas a deslocar-se de uma escola para a outra. No 1º ciclo não gerou problemas, mesmo nas atividades de complemento curricular, pois eram professores contratados pela autarquia e eram eles que se deslocavam (CGc1g87).

[400] Como já tivemos ocasião de referir, o interveniente refere-se aqui ao Conselho Geral.

Na verdade, uma das primeiras medidas tomadas pela Comissão Administrativa Provisória (CAP) foi a de redistribuir os alunos e, consequentemente, os professores também mudaram de escola e, em algumas circunstâncias, tiveram de circular entre edifícios escolares. Com esta mudança, os professores mais afetados foram os da OCA, pois acompanharam os alunos do 2º ciclo que foram todos afetos à escola AEG. Este mal-estar dos professores da OCA é reconhecido pelo diretor do mega-agrupamento, ao considerar: "é claro que isso [a mudança dos professores do 2º ciclo da OCA para a AEG) veio acicatar as vozes discordantes!... (Da1g54). E isto também trouxe mais anticorpos (Da1g56) e (…) provocou o tal sururu" (Da1g80).

Enquanto isso, como salienta o mesmo interveniente,

> a secundária não, a secundária passou o processo relativamente incólume. E há uma razão muito engraçada para isso: é que naquilo que estava determinado, a escola secundária seria a sede do agrupamento. E, portanto, a partir do momento em que era sede do agrupamento, pouca diferença fazia relativamente ao quotidiano dos docentes (Da1b18).

Com efeito, desde o início ficou estabelecido que a escola secundária seria a sede do agrupamento, o que contribuiu para criar uma maior aceitação da ideia de agregação naquele estabelecimento de ensino. Como também refere o vice-presidente da Câmara Municipal, "a escola secundária… – e a proposta na altura era esta – a sede seria sempre a escola secundária" (CGc1a8). Por isso, na escola secundária ocorreu a "normal resistência à mudança, nada mais do que isso" (Da1g120).

Porém, uma outra participante considera que "foi aqui [na escola secundária] onde se evidenciaram mais as tensões, nada de muito grave, mas notava-se" (CPda1f10). Por isso, como sublinha a presidente do Conselho Geral do mega-agrupamento,

> quem é que não aceitou tão bem? O secundário. As pessoas estavam habituadas a dar o 12º ano e não queriam dar o 7º ano (CGa2b19). Depois, o 12º ano cada vez é mais complicado e é preciso ter uma boa rodagem e estes professores daqui continuam… embora, pontualmente, também ainda vamos… (CGa1g18).

Mas a mesma professora acrescenta:

> bom… sabes, toda a gente é um bocadinho… só se houver um grande problema e a gente aponte uma solução é que… de resto, toda a gente é renitente à mudança (CGa1g11). Mas nós também… todos nós gostávamos também de ficar no nosso cantinho… porque nós achávamos que a coisa não ia mudar para melhor… isto ia ficar muito *big* (…) (CGa1g14).

Porém, como reconhece a presidente do Conselho Geral do AEBS,

> (…) eu acho até que as outras escolas até havia mais resistência pois a ESBS ficava a ser a escola sede, estava isso definido desde o início (CGa 1g12). Ainda para mais, a OCA deixou de ter 2º ciclo e tiveram de se deslocar para a AEG e os professores do 3º ciclo, alguns deslocaram-se para aqui…e isso gerou mal-estar… alguns até chamavam a ESBS a catedral (CGa1g13).

Assim, enquanto na escola secundária, como também na AEG, a resistência não atingiu grandes dimensões e foi transitória, na OCA essa resistência manteve-se durante os anos e permanece ainda, embora com menor expressão. Para o ex-diretor da OCA:

> A escola secundária era a escola que tinha menos alunos… quem ganhou com isso foi a escola secundária, não foi mais ninguém (Dc1g32). Eles não pensaram no 2º ciclo lá em baixo porque esta [a AEG] era a escola do Db… (Dc1g33). Por isso, mais de 90% de professores, funcionários e pais não queriam a mudança, preferiam ficar como estava, não queriam cá nada com mais ninguém (Dc1b14).

Também a representante dos pais no Conselho Geral do Agrupamento de escolas de Beira Serra (AEBS) considera que "(…) falando nas grandes escolas, houve uma, a OCA, em que a resistência foi maior" (CGp1g54). Esta posição foi também veiculada por uma professora do Conselho Geral do AEBS e que estava, então, na escola OCA, tendo sido obrigada a mudar para a escola AEG, pois era do 2º ciclo:

> lá em baixo [OCA] não aceitámos e tomámos posição contra. Os professores, em Reunião Geral, foram todos contra. A favor, apenas estiveram a Câmara e a Associação de Pais, com elementos ligados à Câmara. (NCACG1g4). Isto foi muito discutido e o presidente do Conselho Geral mandou muitas missivas contra esta decisão, à tutela. (NCACG1g5).

Mesmo depois do primerio ano de funcionamento, a oposição continuou a ter significado no Conselho Geral, como reconhece a respetiva presidente, que declara:

> Mas os pais não queriam… e isto chegou também ao Conselho Geral… principalmente de uma mãe que encabeçou essa luta. E a resposta que eu dei é que isso não era da nossa competência, nós teremos é que estar atentos à integração, segurança… (CGa1g61).

No mesmo sentido, como considera uma professora representante do Conselho Geral e ex-docente na OCA, "os professores estavam contra, quer na OCA, quer na AEG. Tinham a ideia de que iria haver aglutinação, que foi o que veio a acontecer realmente. Os diretores, provavelmente por motivos diferentes, estiveram a favor" (NCACG1g6).

Este posicionamento, contudo, admite que o ex-diretor da OCA pudesse ter estado a favor do mega-agrupamento, o que não foi explicitamente reconhecido, nem pelo próprio, nem por qualquer dos outros participantes contactados. Como decorre de testemunhos anteriores, mas também do próprio, no início, tanto os ex-diretores como a generalidade dos professores das diferentes escolas, posicionaram-se contra a agregação, mas, no decorrer das negociações com os representantes do Ministério da Educação, as posições foram divergindo.

O ex-diretor da AEG reafirma esta situação ao asseverar o seguinte: "quero-lhe dizer que mesmo em 2010/2011...houve naturalmente alguma oposição à ideia…, aliás, conforme

lhe disse no início..., basta ver que os três diretores, dois deles, tinham uma opinião e o outro tinha outra. Portanto..., tudo bem…" (Db1g170).

Porém, como destaca o mesmo participante, a posição assumida pelo ex-diretor da escola OCA poderá ter decorrido também de "(…) questões de dizer: eu quero ter a minha escola..." (Db1g171). Admitindo razões ligadas aos poderes instituídos, o coordenador do Departamento de Matemática e Ciências Naturais sublinha que "(…) há sempre poderes e contrapoderes que acabam por criar mal-estar. Tinham poder e depois deixam de mandar… tem implicações pessoais e não só!..." (CPdm1b5).

Para o atual diretor do AEBS estas questões de poder e, sobretudo a sua perda, são centrais e estão subjacentes às resistências ao mega-agrupamento. O ex-diretor da escola secundária manifesta a sua posição nos seguintes termos:

> bom… aquilo que eu posso observar tem muito a ver com as questões pessoais, exatamente. Na minha ótica a contestação ao agrupamento tem muito a ver com a perda de visibilidade, protagonismo de algumas pessoas (Da1g123). Por exemplo, relativamente à OCA ou à AEG, isto envolveu mudanças muito profundas ao nível do quotidiano das pessoas, ao nível dos lugares que ocupavam, ao nível da perda de protagonismo que alguns colegas tinham, nomeadamente professores, também a associação de pais da escola OCA… (Da1b19).

No sentido de ilustrar melhor a sua posição, o diretor do mega-agrupamento acrescenta:

> (…) imagine que era presidente do conselho geral, da escola não sei quantos, coordenador de departamento ou diretor… sei lá, tinha uma determinada função que lhe dava prestígio, alguma visibilidade … que e ele sentia que influenciava as decisões estruturais da escola… e de repente…. passa a ser igual aos outros! E isso é dramático (Da 1g124). Penso que isso é que foi o grande *leit motiv* da contestação ao agrupamento (Da 1g125). Foi muito mais isso do que propriamente uma ligação afetiva aos edifícios (Da1g126).

Neste quadro, o diretor do AEBS, remata de forma conclusiva:

> (…) portanto havia toda uma hierarquia… e, de repente, essa hierarquia desaba e isso provoca, naturalmente, um movimento – que é legítimo, é uma reação legítima –, mas provocou movimentações muito fortes que só agora começam a ser atenuadas (Da1b20).

De todo o modo, independentemente das razões subjacentes à resistência do ex-diretor da OCA, os professores dessa mesma escola e do agrupamento consideram: "no início… foi aqui [na OCA], fomos nós aqui os que mais sentimos os efeitos negativos. Sentimos a mudança como um balde de água fria!... (NCOCA1b23).

Enquanto isso, para um professor da AEG,

> "(…) este assunto foi pacífico e aceite por todos aqui na escola. Foi aceite normalmente" (NCJAEG1b2). "No ano de transição não houve problemas…, mas a memória que eu tenho disso é mínima. Só sei que houve uma grande capacidade de aceitação e adaptação" (NCJAEG1f4).

Em suma, podemos considerar que houve cambiantes diferenciados de resistência nas diferentes organizações, sendo que foi no agrupamento e escola OCA que a resistência atingiu maiores proporções. Nos termos apresentados pela coordenadora dos diretores de turma,

> inicialmente não [houve resistência dos professores] (CPdt1g16), [mas] depois, acho que houve uma certa resistência… da parte dos docentes, obviamente (CPdt1g3). Naturalmente, as pessoas estão habituadas ao seu espaço, ao seu cantinho… Portanto, houve resistências (CPdt1g4).

Porém, como sublinha a mesma professora,

> (…) o que lhe posso…, mas posso lhe dar esta informação, quando começámos a reunir conjuntamente, nós professores, na verdade… [longa pausa…] eu acho que as resistências foram maiores nas outras escolas… Por um fator, porque nós mantivemos o nosso diretor… (CPdt1g8). Sim… e depois foi ele que foi reeleito…, portanto… eu acho que foi um processo perfeitamente natural… (CPdt1g9). A sede continuou aqui… [na escola secundária] (CPdt1g10).

Esta intervenção vem confirmar a diversidade de reações dos professores em face da introdução da novidade e admitir o maior conforto da escola secundária perante o facto de ter sido decidido antecipadamente que a ESBS iria ser a sede do mega-agrupamento. Depois a vitória do ex-diretor da escola secundária, nas eleições que se realizaram no final do primeiro ano letivo de funcionamento da agregação, viria consolidar a centralidade da escola secundária, tendo este convidado o ex-diretor da AEG para subdiretor.

No mesmo sentido, também na fase de desenvolvimento do processo de construção do mega-agrupamento se manifestaram posições diferenciadas quanto à mudança, tendo-se estabilizado dois padrões de atuação, que conduziram a um processo de reestabilização das dinâmicas inovadoras introduzidas, por um lado e, pelo outro, à continuação do processo de rejeição da novidade e das dinâmicas desencadeadas, embora este se tenha tornado cada vez mais minoritário e periférico.

Cap.VI. 2.2.2.2. Mitigação das tensões e manutenção de resistências na fase de desenvolvimento do processo de construção do mega-agrupamento

Com o desenvolvimento do processo de agregação a linha prevalecente, reunida em torno do diretor e do subdiretor, respetivamente ex-diretor das escolas secundária e do agrupamento AEG, foi assumindo a direção do processo e conquistando a grande maioria dos intervenientes para o novo projeto da agregação com base no que podemos considerar, nos termos da teoria do ator-rede, como um conjunto de porta-vozes distribuídos pelas diferentes instâncias hierárquicas e que conseguem, conjuntamente com a direção, mobilizar

a maioria dos participantes para a estabilização de um padrão de ação. Neste sentido, os receios e desconfianças iniciais foram-se desvanecendo e uma grande parte dos participantes foram aderindo à mudança. A coordenadora do Departamento de Línguas ilustra bem essas desconfianças e apreensões iniciais nos seguintes termos: "olhe, eu vou-lhe ser sincera, eu não me quero… havia razões? Eu acho que foram mais políticas, pessoais… era mais isso, depois também havia o medo do desconhecido, vem aí o outro e vai mexer no meu trabalho…" (CPdl1g48).

Por outro lado, nos primeiros tempos, a agregação trouxe mudanças que inicialmente se tornaram constrangimentos sentidos sobretudo no âmbito da ação dos coordenadores de departamento, pois, como sublinha o diretor do mega-agrupamento, "(…) nós no primeiro ano (…) tínhamos um departamento, o departamento de Matemática e Ciências Experimentais que tinha 120 professores!.... (Da1f170). Não tínhamos nenhuma sala onde eles coubessem todos, era uma coisa doida!..." (Da1f171).

Também a coordenadora do Departamento de Línguas faz eco deste constrangimento, ao considerar que "(…) o número de professores aumentou nos departamentos… passou a ser uma turma grande e depois tudo se tornou mais impessoal (CGa9f15). (…) quando enfrentei a primeira plateia…, estava ali tanta gente lá dentro, quer dizer!..." (CPdl1f11).

Porém, como destaca o subdiretor, "as oposições foram conjunturais e foram isoladas, não tivemos movimentos de contestação sobre as decisões tomadas…" (Db1g168). Para a presidente do Conselho Geral,

> muitos colegas acharam que perdiam a sua identidade… depois os pais ficaram um pouco baralhados… pois a escola, onde é que o meu filho está… eu tenho de correr… depois foram-se adaptando (CGa5c16). [os assistentes técnicos e a mudança para a escola sede] Inicialmente não gostavam…, mas depois habituaram-se (CGa5c21). Mas, ultimamente, pelo que eu tenho auscultado, já estão satisfeitos [com a deslocação dos alunos para AEG]. Isto também porque os intervalos são desencontrados, os miúdos [do 1º ciclo] e os professores [do 2º ciclo] não se encontram no intervalo (CGa5c62).

Com efeito, as conversas efetuadas com diferentes professores e em contextos também eles diferenciados, foi possível confirmar uma maior aceitação da ideia de agregação. Por exemplo, no âmbito da ação de formação em que participámos na sede do mega-agrupamento com diferentes professores do AEBS, resultou a seguinte apreciação: "o primeiro ano foi muito difícil, mas neste momento há um ambiente na escola muito bom". (NCAF5c1). Também uma professora de Matemática da escola secundária e membro do Conselho Geral considerou: "no início existiam muitos [conflitos], mas foi apenas a

adaptação…, mas nada que não se tivesse resolvido… até bem" (NCMCG5c15). A mesma professora acrescentou, "foi pacífico, por ser um meio pequeno. Não houve grande conflito, mas houve sempre algum…" (NCMCG5c18).

Os professores mais ligados à escola secundária e à atual direção, e mesmo uma grande parte dos docentes da AEG tendem a enfatizar a ideia de um atenuar das tensões no mega-agrupamento e mesmo a colocar em evidência uma posição de envolvimento na construção da mudança. Por exemplo, a coordenadora dos diretores de turma enfatiza:

> olhe, eu sou uma pessoa que, pela minha maneira de ser, estou muito aberta à inovação… estive sempre, estou e continuarei a ser até saber como me chamo, mas, efetivamente, a coisa assustou a grande maioria das pessoas (CPda1b1). Eu penso que era a dispersão e não só… parece-me que as pessoas estão muito agarradas à sua casinha, ao seu espacinho e não gostam muito de se abrir, deixar de ter o seu espacinho para… não percebem que o seu espacinho passou a ser um espaço, só que em locais bastante diferentes. Eu penso que isso assusta, ainda hoje, bastante as pessoas (CPda1g4). Mas os adultos são muito avessos à mudança, e os professores também (CPda1g4).

No mesmo sentido, vai a coordenadora do Departamento Curricular do 1º ciclo que teceu as seguintes considerações:

> pronto, foi assim um bocado de apreensão, uma vez que era uma experiência nova… Mas pronto, fizeram-se as eleições, havia as listas, mas não foi assim grande tumulto, não houve grande revolução, não houve grande perturbação a nível do 1º ciclo e da atividade letiva com os alunos. Não houve grande perturbação (CPd1c1b1). Sim, da eleição, sim, sim, mais isso. E pronto, alguma apreensão, como é que vai ser, como é que não vai ser. Mas depois quando aconteceu... (CPd1c1f13). Exatamente, era a nível da direção, a nível geográfico, a nível das escolas e das relações entre pares. Foi mais isso. Houve assim um pequenino choque, mas acho que não foi assim nada significativo (CPd1c1b11). Exatamente, é a nível de amizades, de estarem habituadas com um determinado... (…) contexto. Pronto, mas... (CPd1c1b10).

A coordenadora da escola OCA, quando questionada sobre o modo como os participantes encararam a constituição do mega-agrupamento, pronunciou-se nos seguintes termos:

> pois, com receios, com receios, porque as escolas tinham realidades muito diferentes. A secundária era a secundária… a escola AEG era a escola inclusiva do concelho, a OCA com menor número de alunos, muito mais familiar. Portanto, três realidades diferentes (CE1b5/1h5). Havia receios, como há sempre… (CE1b7).

Mas o coordenador dos cursos profissionais considera mesmo "que eu me tenha apercebido não houve problemas… Para mim não se gerou… não os consigo identificar…" (CPcp5c37). Também a coordenadora do Departamento Curricular do 1º ciclo, reconhece:

> pronto, eu sei que… eu acho que eu estava com um 2º ano, nas Dornas1c, e depois eu vim, realmente, no ano a seguir, eu vim para aqui, mas não senti, não senti, muito sinceramente, não senti grande impacto a nível das mudanças (CPd1c1b12). Não, tirando aquele período pré-eleitoral, que houve ali assim algum dinamismo, algum barulho, de resto não, não houve assim... Não..., não houve assim grande perturbação, de que me lembre! (CPd1c1b3). Não, não, não houve não... Depois havia aquelas preferências.... Pronto, a nível de convívio e assim... houve

> algum choque, não é? De colegas, porque havia aquele estigma de… pertencias a este, pertencias àquele, mas depressa se debelou isso. Não houve grande... (CPd1c1b9).

Outros participantes evidenciam a mesma tendência para a atenuação das resistências, como demonstram os exemplos que se seguem.

De acordo com o coordenador do Departamento Curricular de Matemática,

> as pessoas aceitaram bem… nem problemas nem conflitos significativos… (CPdm5c30). Bom, algumas tensões há sempre, mas não são significativas (CPdm5c31). Bom… claro que tudo isto custou a encaixar… a mudança suscita sempre reticências…, mas depois acaba-se por aceitar. A nossa forma de trabalhar baseia-se na coesão, é intencional e sistemática. Depois, relativamente aos professores, toda a gente sabe o seu papel… e as expetativas é de que ninguém se intromete no âmbito dos outros (CPdm5c38). Mas também a mudança de diretor, tínhamos a nossa estrutura montada e, de repente, deixámos de ter os cargos. Muitos dos objetivos do projeto educativo passaram a ser trabalhados de forma diferente…depois as pessoas ajustaram-se e isso foi tudo ultrapassado (CPdm5c8).

E este mesmo professor remata de forma conclusiva:

> tudo o que sejam ajustamentos e reajustamentos trazem sempre alguns problemas…, mas foram ultrapassados facilmente. Apesar de sermos professores já com uma certa idade, adaptámo-nos facilmente… já todos nos conhecemos de outras guerras. Isto é um meio muito pequeno e toda a gente se conhece. Até há um conhecimento do trabalho e da qualidade de cada um. Adaptámo-nos e ultrapassámos isto, claro (CPdmAA).

Também a coordenadora da escola OCA subscreve a ideia de ter havido uma mitigação da resistência à formação do mega-agrupamento, quando se pronuncia nos seguintes termos: "o período de transição…, como lhe disse, eu estava naquela fase de redução por amamentação não senti muito na pele, senti mais no ano a seguir, mas aí as coisas já estavam mais serenas". (CE5c6). De acordo com a coordenadora dos Diretores de Turma,

> (…) neste momento, acho que esses fatores foram ultrapassados (CPdt5c5). Um, dois anos… acho que sim… [que houve sentimento de perda]. Isto, de modo geral, ainda pode haver algumas pessoas que ainda tenham esse sentimento de perda…, mas eu acho que já não é tão visível (CPdt5c23). Agora acho que é pacífico, completamente pacífico. Porque… repare, eu tenho tido até este cuidado, e vários colegas, nós não dizemos aquela escola, eu costumo dizer aquele edifício (CPdt5c17).

Para o vice-presidente da Câmara Municipal,

> (…) o facto de os diretores, a Comissão Instaladora ter sido constituída pelos três diretores facilitou esse processo. Depois, naquela fase da eleição, pode ter havido algum ruído de fundo, mas depois as coisas melhoraram (CGc5b95). Atualmente, não sinto tensão nenhuma… até pelo contrário, julgo até que as pessoas perceberam as vantagens… (CGc5c88). É lógico que, de vez em quando, há algum saudosismo da estrutura. As escolas tinham a sua própria identidade, a sua cultura e algumas das atividades podem ter sido relegadas para segundo plano, isso pode criar aí alguma tensão, mas noto um ambiente salutar (CGc5c89).

Com efeito, o ex-presidente do Conselho Geral da OCA, bem como do Conselho Geral Transitório (CGT) do mega-agrupamento, embora tenda a acentuar a diminuição das tensões e um maior envolvimento na construção da mudança, mostra que continua a haver

resistências relativamente à linha dirigente, pronunciando-se por uma política educativa alternativa no agrupamento:

> sim… fez-se um esforço por parte de todos e não só da direção… corpo docente, não docente e todos os órgãos intermédios, incluindo o CGT, tentaram dar respostas, dialogar com as outras instituições da comunidade e encontrar soluções (CGb1f102). Embora uma parte do corpo docente estivesse descontente e algo desapontado com todo o desenrolar do processo do mega e da atitude prepotente do diretor em tratar os assuntos do mega-agrupamento, todos aceitámos que devíamos continuar a dignificar a profissão e a dar o nosso melhor pelos alunos do concelho, independentemente de quem estivesse na direção (CGb1f101). Até o diretor [fez esforço], embora houvesse sempre, ou quase sempre, da sua parte uma certa postura de que ele é que tinha razão, a sua posição vencia (vence) quase sempre e é incapaz de dar razão a outras soluções ou aceitar que se enganou ou que os outros apresentaram melhores soluções (CGb1f103).

Estas considerações pôem em relevo que as resistências não foram totalmente ultrapassadas e ainda se mantêm ativas, tornando-se mais evidentes nos contactos que fomos mantendo, ocasionalmente, com professores nas diferentes escolas do mega-agrupamento. Por exemplo, uma professora com quem contactámos na sala de professores da OCA, quando abordávamos a questão da agregação, teceu as seguintes considerações:

> ah… [risos…] Eu sou sincera, eu nunca vi com muito bons olhos o mega-agrupamento. Não foi uma situação que me deixasse feliz. Eu já tinha estado nas outras duas escolas, no ano anterior a 2008/2009, estive na AEG e, antes, também já tinha estado na ESBS (NCOCA1b1).

Esta posição vem reafirmar a linha que continua a rejeitar o mega-agrupamento como uma boa solução, mantendo-se, como podemos dizer, como positivamente consequente, nos termos ilustrados na figura 4.17, com uma posição inicial de rejeição do processo de agregação. Sustentando a sua perspetiva, quando abordávamos a possibilidade de o mega-agrupamento poder ter trazido vantagens, a mesma professora reagiu dizendo: "não, não vejo vantagens… e para os alunos acho mesmo que absolutamente nenhumas. Até porque, como estava antes – do 5º ao 9º anos – eles beneficiavam muito mais" (NCOCA2b13). Numa conversa que mantivemos na sala de professores da AEG, primeiro com uma professora e depois com duas, resultou a seguinte posição:

> sou completamente anti – agrupamento! (NC2AEG2a1). Há aqui um indicador fundamental para esta minha posição contra o agrupamento: nós deixámos de ser uma equipa, uma família e passámos a ser uma organização, com todas as palavrinhas, e não veio beneficiar em nada!... (NC2AEG2a2).

A manutenção de resistências é também admitida pelos participantes que se enquadram na linha dirigente do mega-agrupamento, como por exemplo, a presidente do Conselho Geral que considera:

> as pessoas acham que o Da é mais distante… eles gostariam de um modelo mais próximo… em que havia mais aqueles projetos…, mas eu digo sempre… atenção, agora há os exames… (CGa8a56). Mas ainda há questões problemáticas… uma é o facto de a direção estar aqui, está na secundária… e até o facto de acharem que o Da é mais voltado para o ensino secundário (CGa1g25). Algumas pessoas acham que o conselho geral deve ser repreendedor do diretor… mas nós em muitos assuntos apenas podemos fazer recomendações… (CGa 5c58). Mas atenção, o conselho geral é muito participativo… há muita discussão… os professores, os pais… (CGa8a57), normalmente os assuntos mais polémicos são os assuntos que as pessoas levam para antes da ordem do dia… (CGa8a58).

A presidente da Associação de Pais reconhece a existência de uma linha divergente no agrupamento e que se reflete, nomeadamente, no Conselho Geral:

> há ali [no Conselho Geral] uma fação de professores que fazem mesmo questão de levantar a polémica…, mas é mesmo assim… já se mudou muita coisa… tivemos também de engolir alguns sapos… (CGp5c44). Mas segundo eu sei, também no Conselho Pedagógico a situação é menos pacífica do que o diretor gostaria!... (risos…) (CGp5c45).

Nesta linha de pensamento, a representante dos pais considera que [o ambiente] "não está a ser pacífico…, mas as pessoas foram aceitando" (CG5p53). Mas, ao mesmo tempo acrescenta:

> mesmo agora quando houve a recondução, a posição da Associação de Pais era que houvesse outra vez eleição, ganhasse quem ganhasse…, mas a posição do Conselho Geral foi pela recondução. Portanto, ele foi reconduzido… Portanto, durante quatro anos temos que… (risos) (CGp5c6). Mas ainda bem que as coisas agora estão apaziguadas entre eles [atual diretor do mega-agrupamento e o ex-diretor do agrupamento OCA]. Mas a OCA, para quem lá passou, foi uma escola de referência, e agora, a funcionar assim!… Ainda agora, quando se fala na OCA… fica sempre… fica sempre…, mas é assim… as coisas vão-se compondo… (CGp5c81).

Esta intervenção traduz, assim, também a manutenção de divergências e a oposição a medidas tomadas pela direção que foram percecionadas como negativas relativamente ao projeto da OCA e às dinâmicas educativas que, na atualidade, são implementadas na antiga sede do agrupamento OCA, assunto que retomaremos noutra parte desta investigação.

Porém, o vice-presidente da Câmara Municipal pronuncia-se nos seguintes termos:

> mas a ideia que eu tenho é que a existência da agregação tenha alguma vez sido posta em causa… pois não tenho memória que a questão em si da existência do agrupamento tenha sido posta em causa. O que significará que a ideia do agrupamento terá sido digerida de forma natural (CGe5c12).

No entanto, perante uma questão colocada sobre se todos os professores estariam envolvidos no projeto do mega-agrupamento, a coordenadora dos Diretores de Turma respondeu do seguinte modo: "direção está…, mas as estruturas da parte intermédia… não estaremos todos…" (CPdt5b124). Para esta participante, a resistência "está mais esbatida…" [mas],

> (…) ainda pode haver um ou outro colega, um grupo de colegas…talvez até… [mas] não tem a ver com o agrupamento… eu acho que tem mesmo a ver com o facto de não partilhar[em] tanto desta identidade de direção, não se identificarem… eu acho que não tem a ver com o agrupamento em si, são coisas distintas…é que eu posso estar dentro de uma escola e não partilhar dos ideais daquela direção… e a partir do momento em que não me identifico com os ideais daquela direção, dos projetos daquela direção, eu não me identifico com a escola. São coisas distintas… (CPdt5e28). Mas deixe-me reforçar esta ideia, porque é assim… todos estes adjetivos, estas caraterizações… acho que vêm essencialmente disso, não pelo facto de estarmos em agrupamento, vêm pelo facto de… legitimamente, as pessoas não partilharem da mesma filosofia da organização (CPdt5e30).

Com efeito, para a coordenadora dos Diretores de Turma, a resistência que ainda reconhece existir terá mais a ver com as divergências com a linha de atuação da atual direção e não relativamente ao mega-agrupamento em si.

Neste mesmo sentido se pronuncia a coordenadora do Departamento Curricular do 1º ciclo, que sublinha: "tensões, conflitos, problemas? Se calhar é mais um bocadinho com a direção, de não concordar com esta ou aquela medida, por vezes, ouve-se que não concordam com determinadas coisas. É isso" (CPd1c5c146).

Uma das razões dessa oposição face à direção resulta do descontentamento de professores relativamente ao facto de se terem de deslocar entre diferentes edifícios [que antes funcionavam como escolas autónomas], como refere a coordenadora do Departamento Curricular de Artes:

> é essencialmente a necessidade de se deslocarem… isso nota-se alguma… e realmente é muito complicado. É que não se conseguiu que os professores ficassem uma manhã inteira num lado e uma tarde noutro e têm de se deslocar a meio da manhã… e os professores não percebem muito bem isso. E não percebem muito bem que isso não seja possível. E isso causa ainda alguns conflitos (CPda5c41).

Considerando a distribuição dos alunos pelas escolas do mega-agrupamento, a coordenadora da escola OCA afirmou que reorganização dos alunos levantou problemas junto dos pais:

> (…) porque é assim, isto estava muito institucionalizado!... e os pais sentiram muito a diferença, e sentiram muito a diferença nesta escola. Porque era a escola mais familiar e os pais sabiam que o funcionário conhecia o menino desde o pré-escolar até ao 9º ano. Os pais sabiam que os filhos eram seguidos desde tenra idade, desde o pré-escolar (CE1g81).

Por seu turno, a presidente da Associação de Pais considerou, a este propósito:

> eles [os pais sobre a mudança dos alunos de escola] no primeiro ano tiveram uma grande relutância, mas depois habituaram-se… Como este ano, o 2º ano passou da OCA para a AEG e as pessoas ficaram renitentes, mas agora já não se houve falar nisso. As pessoas são resistentes às mudanças, mas… é lógico que há os seus problemas… Agora… eu penso que o Agrupamento para Beira Serra foi bom… (CGp5c3). Pronto, mas às vezes as informações não chegam… (CGp5c10).

A oposição à linha dirigente é reconhecida pelo subdiretor que manifesta alguma apreensão quanto à continuidade da política educativa em curso no agrupamento:

> (…) o que o agrupamento está a fazer e a pretender prosseguir… é fruto do pensamento das pessoas que neste momento dirigem a escola… o que não quer dizer que, no futuro, não se mude (Db7g231). O que é que eu quero dizer com isto: é algo que está porque está esta equipa dirigente (Db7g232).

Isto porque, como acrescenta o subdiretor,

> falta aqui um pouco mais que é [a política de agrupamento] tornar-se absorvido por todas as escolas… por todos os elementos da escola… como uma boa política (Db7g233). O que está é a política desta equipa dirigente… traduzida em projeto educativo, em planos de atividades… pronto… em todos estes documentos estratégicos e operativos que nós temos (Db7g234). É natural que uma outra equipa dirigente pense de maneira diferente… (Db7g235).

Por isso, ciente da relevância do trabalho desenvolvido, sobretudo na dimensão da avaliação e da monitorização, assevera:

> era bom é que não fosse perdido aquilo que ao longo dos anos se tem traduzido como uma mais valia… Ou seja, este enfoque no produto, esta preocupação com a monitorização, este prestar de contas… que se tem traduzido numa taxa de sucesso crescente… e eu há pouco disse o 9º ano… já de um modo muito mais significativo e muito próximo do secundário… o secundário com a visibilidade de ser das melhores escolas do distrito e a nível nacional estar muito bem posicionada… Portanto, era bom que não se perdesse isto (Db7g236). Agora, tudo depende das estruturas dirigentes (Db7g237).

Neste quadro de análise, sobre a continuidade das dinâmicas educativas de cariz inovador introduzidas, acrescenta: "hum… tenho algumas dúvidas…" (Db7g238); "e eu explico-lhe porquê, as equipas dirigentes são feitas por pessoas, pessoas essas que têm pensamentos sobre a educação…" (Db7g239) "e é evidente que estão subjugadas a políticas educativas nacionais…" (Db7g240). Este sentimento de apreensão é também transmitido pela presidente do Conselho Geral quando teceu as seguintes considerações sobre a possibilidade de mudança da equipa dirigente:

> olha, nem sei que te diga [enquanto emite uma gargalhada nervosa] eu estou à espera de que haja grandes mudanças…, mas… eu também ainda não sei se continuarei a ser a presidente…. Mas quando for altura de substituir irá ser um momento de tensão. O Da já não quer mais, o Db também vai acabar (CGa7g95). Mas… depois vamos ver… (…). Ainda temos aí esse berbicacho para resolver… (CGa7b96) [o diretor estava no que se considerava ser o último mandato].

Sobre a possibilidade de o ex-diretor do agrupamento OCA vir a ser o diretor do mega-agrupamento pronuncia-se nos seguintes termos:

> mas eu também… não quer dizer eu compreendo a maneira de estar do Dc…, mas também… eu não sei se o tipo de liderança que o Dc fazia se adequaria para uma escola secundária… mais diversidade, a avaliação… os cursos profissionais… até a nível de professores…teria de mudar a sua linha de pensamento (CGa7g97). Isto é muito mais complicado… teria de rodear-se das pessoas certas e teria de mudar a sua linha familiar, atividades… (CGa7g98). No secundário é a perspetiva da entrada dos alunos no superior. Os pais estão preocupados, cada vez mais. Eu penso

> que se no ensino básico é a formação integral, as atividades, etc, no ensino secundário são os exames, a entrada na universidade… (CGa9a99).

Por seu turno, o ex-presidente do Conselho Geral Transitório do mega-agrupamento e ex-presidente do Conselho Geral do agrupamento OCA enfatiza a necessidade de mudança de equipa dirigente e de política de escola, ao considerar:

> começámos mal… relativamente à criação do mega-agrupamento (CGb1a36). Poderia ter sido diferente (CGb1c37), mesmo se fosse essa a intenção dos principais agentes (e era – DREC, a Câmara Municipal de Beira Serra e duas direções das escolas) (CGb1b38). Sou muito crítico à gestão que reorganizou este processo de transformação, fez falta na comissão administrativa provisória alguém que fosse sensível nesta área – conciliar interesses e vontades, chamar tudo e todos a comungarem nas decisões, criar mecanismos que mostrassem que todos eram bem-vindos, que todos eram necessários para a construção da tal Escola… (CGb1g20). Portanto em jeito de conclusão, a ideia primordial foi, na sua essência, interessante, mas esbarrou numa ideia preconcebida da gestão da OCA e na falta de sensibilidade do presidente da comissão administrativa provisória para tratar desta área (CGb2c19).

Por isso, como acrescenta o mesmo protagonista,

> sem qualquer dúvida, a maior parte das decisões tomadas quer na sua criação, quer nos primeiros anos da sua existência resultaram da imposição de pessoas e de instituições, locais e regionais (CGb2c135). [A implementação de outra política] (…) podia ter dado melhores resultados e evitado este "ressentimento" que afetou, fundamentalmente, a maior parte dos profissionais do agrupamento OCA (CGb1g18).

O ex-presidente do Conselho Geral do agrupamento OCA e ex-presidente do Conselho Geral Transitório traça mesmo uma tendência de oposição ao mega-agrupamento, centrada mais fortemente na sede do agrupamento OCA, ao referir:

> embora tenhamos tentado [o agrupamento OCA] concretizar algumas ações para preparar essa eventualidade [da constituição do mega-agrupamento] e/ou até dificultá-la, entre as quais junto da C.M. Beira Serra, como a construção de um edifício para o 1º CEB nos terrenos da OCA que não estavam ocupados... (CGb1g3).

Mas, tendo-se o agrupamento OCA oposto fortemente ao mega-agrupamento, este mesmo protagonista admite que

> poderia ter sido diferente (CGb1c37), se a condução do processo tivesse sido feita com tempo e também a partir das comunidades escolares, tentando convencer os mais céticos, mostrando-lhes as vantagens, sem medos e receios… (CGb1c39). Talvez e reforço esta incerteza, se tivesse existido participação aprazada das três escolas e da comunidade local e [fosse] bem explicada essa intenção, talvez hoje existisse o mesmo agrupamento, mas com um espírito diferente, feito do querer de todos (CGb9a83).

E, para rematar, o mesmo protagonista acrescenta: "as condições existem, faz falta alguém que o queira incondicionalmente e que reúna as necessárias caraterísticas (políticas, pedagógicas e humanas) para o fazer… (CGb5b25). Este [o diretor] só belisca ao de leve a interferência do Ministério… (CGb7d138).

Assim, os novos sentidos que produziram novos horizontes de possibilidades para o mega-agrupamento, delineados em torno das perspetivas da equipa dirigente, apesar congregarem a maioria dos participantes, continuam a ser contestados, admitindo-se a possibilidade da emergência de alguém que possa conceber e implementar um projeto educativo alternativo no mega-agrupamento, sustentado numa linha de ação mais identificada com as conceções educativas antes mais prevalecentes no agrupamento OCA.

No capítulo VII, propomos-nos continuar este trajeto de análise, admitindo que a nova organização desenvolveu dinâmicas autopoiéticas e inovadoras sustentadas nas próprias referências.

Capítulo VII – Dinâmicas de construção da mudança e a produção de processos de inovação

Cap. VII.1. Organização e funcionamento dos órgãos e estruturas de decisão

Cap. VII.1.1. A instalação dos órgãos e estruturas de decisão: tensões, divergências e ruturas

A construção da mudança no mega-agrupamento decorre, numa primeira fase, da introdução de irritações nos diferentes sistemas organizacionais e, portanto, de uma decisão tomada externamente e promovida pela estrutura regional do Ministério da Educação, a Direção Regional da Educação do Centro (DREC).

Foi também esta instância do Ministério da Educação que determinou, previamente, a sede do agrupamento e a designação da Comissão Administrativa Provisória (CAP) e do respetivo presidente. Esta determinação, nos termos do art.º 66.º do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril[401], consistia numa competência atribuída à DREC, ficando a CAP constituída por três membros docentes, um presidente e dois vogais, nos termos do Despacho n.º 129955/2010, de 11 de agosto.[402] A escolha do presidente recaiu sobre o ex-diretor da escola secundária, tendo como vogais os ex-diretores da AEG e da OCA.

Como refere o ex-diretor da OCA, no caso específico do mega-agrupamento Beira Serra, "foi a Diretora Regional que disse que o diretor da escola secundária deveria ficar à frente da Comissão Administrativa Provisória" (Dc1e19), por isso, o "presidente foi o Da e nós, eu [Dc] e o Db, os vice-presidentes" (Dc1e21). A informação relativa à constituição da CAP foi reafirmada pelo vice-presidente da Câmara Municipal que, à época, era coordenador da Equipa de Apoio às Escolas na região, sedeada na escola OCA, bem como pela coordenadora dos diretores de turma e por uma professora pertencente ao Conselho Geral:

> na transição participaram os três anteriores diretores… (CGc1e18). Foram os diretores… na altura foram os três diretores… eram três, eram três diretores… e eles os três, até haver eleições para… o Conselho Geral… foram eles, foram os três… em parceria (CPdt1e7). Tivemos um período de transição em que participaram os três diretores, mas no final do ano houve eleições…(NCMCG8a16).

À CAP ficaram atribuídas as competências de "desenvolver as acções necessárias à entrada em pleno funcionamento do regime previsto" no Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, de modo a que a nova direção pudesse entrar em pleno funcionamento no ano letivo subsequente, isto é, 2011/2012, cessando aí o respetivo mandato.[403] Os passos seguintes

[401] O Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril viria depois a ser alterado pelo Decreto-Lei n.º 224/2009, de 11 de setembro e, de forma mais substancial, pelo Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho.
[402] Este Despacho viria depois a ser revogado pelo Despacho nº 5634-F/2012, de 26 de abril.
[403] De acordo com o artigo 66.º e com a regulamentação prevista no Despacho nº 12955/2010, de 11 de agosto.

foram também enquadrados no Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de abril, nos termos dos artigos 60.º, 61.º e 62.º e do Despacho n.º 12954/2010, de 11 de agosto, nomeadamente os relativos à constituição de um Conselho Geral Transitório e à eleição do Conselho Geral e do Diretor.

O Conselho Geral Transitório foi constituído de acordo com os artigos 14.º e 15.º do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril e no enquadramento dos artigos 60.º e 61.º. No caso da constituição do mega-agrupamento, o presidente da CAP desencadeou os procedimentos necessários à eleição e designação dos membros do Conselho Geral Transitório.

Sobre o funcionamento da CAP no mega-agrupamento, o vice-presidente da Câmara Municipal considerou: "pelo menos para o exterior e junto da Câmara Municipal, não me lembro de haver alguma situação mais problemática" (CGc1f19). Porém, o subdiretor do mega-agrupamento admite a existência de tensões entre os membros da CAP, ao referir: "bom, os principais problemas foi montar a estrutura, eu explico, começando, por exemplo... nós tivemos... [pausa… sorriso nervoso...] está a gravar e não se pode dizer... [gargalhada] há coisas que também não se podem dizer…". (Db1f45). Prosseguindo a sua análise, o mesmo protagonista reconhece que uma das dificuldades existentes teve a ver com a equipa diretiva – ou a ausência de espírito de equipa – na fase de transição:

> a equipa diretiva que nós tínhamos eram os três diretores, cada um com a sua personalidade, cada um com a sua maneira de pensar, pronto… (Db1f46). Nós não tínhamos uma equipa... nós não tínhamos uma equipa…é bom que se diga...e estou a ser suave com estas palavras... e não ter uma equipa quer dizer que as dificuldades são maiores… e foram maiores. Foram maiores porque não tínhamos uma equipa (Db1f47).

Estas dificuldades de funcionamento da CAP foram evidenciadas de um outro ponto de vista pelo ex-presidente do Conselho Geral do agrupamento OCA e ex-presidente do Conselho Geral Transitório (CGT) do mega-agrupamento, ao considerar:

> podemos afirmar que [a fase de transição] decorreu satisfatoriamente, embora com muitas dificuldades e problemas a resolver, exigindo muito trabalho da parte da gestão na reestruturação e adaptação de três escolas, numa só... (CGb1f1b6). Todavia, a maior parte das decisões nestas (também as da incumbência do CGT) e noutras áreas eram tomadas pela CAP. E sobretudo por apenas dois dos três elementos (CGb1f63).

Este participante enfatiza aqui dois tipos de problemas, um tem a ver com o que podemos considerar uma certa marginalização da escola e agrupamento OCA, pois as decisões da CAP terão sido tomadas apenas por dois elementos, Da e Db, respetivamente atual diretor e subdiretor, outra mostra que a CAP, corporizada nestes dois elementos, poderá

ter extravasado as suas prerrogativas, apossando-se de competências que caberiam ao Conselho Geral Transitório.

Reafirmando esta sua posição, o mesmo participante sustenta:

> as principais decisões eram tomadas pelo órgão dos 3 diretores [CAP], embora na realidade fossem tomadas por apenas dois deles, visto que o terceiro, o diretor da OCA que, aliás, até nem tinha gabinete na ESBS, encontrava-se, na maior parte do tempo, ausente, visto que o seu gabinete se localizava nas instalações da OCA (CGb1f58). Na OCA tínhamos a sensação de que a comunidade escolar da AEG estava com o diretor e este alinhado com o outro diretor na condução de todo o processo… (CGb1g47). É claro que havia reuniões oficiais dos três diretores, mas as decisões já estavam tomadas e o diretor da OCA, em minoria, pouco ou nada podia fazer, lamentando o facto do processo algo viciado e transmitindo-o ao presidente do Conselho Geral Transitório e a colegas mais chegados (CGb1f57).

Estas perspetivas evidenciam que a CAP deu seguimento às duas linhas de atuação que já tinham ficado traçadas anteriormente, configuradas numa aliança entre o ex-diretores da escola secundária e da AEG e que viria a tornar-se vencedora, e a outra, que podemos considerar dissidente, centrada no ex-diretor da OCA, no ex-presidente do Conselho Geral do agrupamento OCA e ex-presidente do Conselho Geral Transitório do mega-agrupamento, bem como em alguns professores que estiveram ligados à escola OCA.[404] A presidente da Associação de Pais reconhece esta cisão, ao considerar que "(…) alguns dos antigos exemplos da OCA também deveriam ser recordados. O Dr. Dc continua a ser importante… ainda agora quando foi dos atentados em França foi ele que liderou uma vigília que fizeram… e o Engenheiro Da também estava ao lado" (CGp4f80). Para o ex-presidente do Conselho Geral do agrupamento OCA e do Conselho Geral Transitório do mega-agrupamento,

> a comunidade da OCA ficou sempre desconfiada que houve da parte dos dois diretores das outras escolas uma certa vontade em abater qualquer desejo dessa comunidade e minimizar a importância desse agrupamento (CGb1f85). Parece ter existido uma má vontade dos outros dois diretores que dominavam a CAP em dar pouca importância ao agrupamento ACO e a todos que nele trabalhavam (ainda hoje não tenho certezas da origem desta hipotética intenção!) (CGb1f86).

Este sentimento de marginalização da OCA decorre também da reorganização dos alunos que implicou, nomeadamente, a saída dos discentes do 9º ano para a escola secundária e os do 2º ciclo para a AEG, acompanhados dos professores que lecionavam esses anos de escolaridade, o que leva, designadamente, a presidente da Associação de Pais a considerar

[404] Nos contactos efetuados foi mencionado, igualmente, o nome do presidente da Associação de Pais e Encarregados de Educação do agrupamento OCA como um dos mais acérrimos opositores ao mega-agrupamento, no entanto, apesar de o termos contactado, declinou o convite para nos facultar uma entrevista.

que "as decisões mais problemáticas [na fase de transição] foram as mudanças de alunos e professores" (CGp8b46).

Neste cenário, as eleições para o Conselho Geral Transitório foram muito concorridas e disputadas, levando a cisões e ruturas que se haveriam de confirmar com a eleição do diretor. Como nota o diretor do agrupamento e ex-diretor da escola secundária,

> "houve três listas a concorrer para o Conselho Geral Transitório… (Da1f22) houve posições muito extremadas… foi um ano complicado… (Da1f23). Até porque esse Conselho Geral Transitório elegeria o diretor (Da1f24). Portanto isso foi uma coisa muito complicada, um período muito conturbado, um extremar de posições… (Da1f25). Não foi uma fase fácil… e, sobretudo para mim, não foi uma fase nada fácil!... (Da1f26).

Mas, como acrescenta o mesmo protagonista,

> foi determinante… as clivagens que se fizeram! (Da1f27). Portanto, havia aqui grandes clivagens que levaram a que fosse um processo eleitoral muito complicado, muito renhido e que … penso até que teve alguns laivos de alguma irracionalidade, penso eu!… (Da1f29). Foi uma coisa muito complicada… (Da1f31).

Por sua vez, o ex-diretor do agrupamento OCA destaca que

> no Conselho Geral Transitório houve três listas, mas a nossa teve mais votos que as outras duas juntas. Na prática, cada uma das listas pertencentes a cada um dos agrupamentos e à escola secundária (Dc8be23). Mas a minha [lista] até tinha outras pessoas, de outras escolas (Dc8be24).

Por isso, nesta fase, a linha ligada à ACO ainda alimentava a expetativa de poder vir a eleger o diretor. Porém, o ex-presidente do Conselho Geral Transitório e ex-presidente do Conselho Geral do agrupamento ACO sublinha:

> era o CGT o único órgão do agrupamento que discutia abertamente e sem rebuço qualquer medida ou decisão a tomar, mas como só reunia por trimestre ou quando fosse necessário e urgente tomar decisões, não havia tempo e oportunidade para se discutir outros assuntos que não fossem os verdadeiramente fundamentais… (CGb1f60). Não esquecer que o principal objetivo do CGT foi a eleição do diretor, processo que na época, até por falta de experiência na matéria, levou vários meses…" (CGb1f61).

Neste processo, como acrescenta o ex-presidente deste órgão, "como já o disse as propostas vinham já tomadas ou construídas a partir da CAP, depois o CGT discutia e alterava o que se decidia por maioria (CGb1f62). Por isso, "poucos seriam os intervenientes dentro e fora do CGT que eram chamados a participar na tomada de decisões ou que as tentavam alterar posteriormente" (CGb1f64). Acresce que, como destaca este participante,

> diga-se que o CGT só reunia trimestralmente e por outro lado andava ocupado com a preparação e realização das eleições do diretor e o debate e aprovação do RI [Regulamento Interno] e PE [Projeto Educativo], sabendo que o órgão só contava com os elementos do corpo docente para estas finalidades, os restantes membros, apenas se limitavam a debater e votar os documentos que lhe eram oferecidos (CGb1f65).

A rutura definitiva entre estas duas correntes viria a dar-se com a eleição para o diretor do mega-agrupamento. Nestas eleições, "os candidatos foram dois, eu e o ex-diretor da OCA" (Da1f28), levando a um desfecho muito renhido. Uma professora da escola secundária e membro do Conselho Geral do mega-agrupamento formula este desenlace de forma subliminar ao considerar: "mas só concorreram dois, o que não concorreu é, agora, o subdiretor (NCMCG8a17). Como destaca o ex-presidente do agrupamento ACO, "depois, para diretor, a decisão foi 11 votos contra dez" (Dc8be25), uma disputa entre os ex-diretores da escola secundária (Da) e do agrupamento OCA (Dc) que mereceu da parte da presidente da Associação de Pais a seguinte declaração:

> a decisão mais complicada nesse período foi a eleição do diretor. Gerou muita polémica entre o engenheiro Da e o Dr. Dc (CGp8b42). A grande questão foi a eleição do senhor engenheiro, pois na altura havia dois candidatos, o Sr. engenheiro [Da] e o Dr. Dc e na véspera das eleições tudo levava a crer que era o Dr. Dc que iria ganhar, mas eu nessa altura ainda não estava lá… Nesse dia à noite mandaram-me uma mensagem a dizer: o engenheiro Da ganhou por um voto! (CGp1f5).

A dificuldade da eleição do ex-diretor da escola secundária foi também reconhecida pelo atual diretor que destacou: "ganhei por 1 voto. Mas repare, se for fazer a comparação dos currículos dos dois candidatos… (Da1e30), ou a experiência de cada um … não havia nenhuma espécie de comparação!..." (Da1e32).

Porém, as memórias destes acontecimentos geradores de tensão e clivagem a propósito da constituição e funcionamento do Conselho Geral Transitório e durante o processo de eleição do diretor[405] do mega-agrupamento parecem ser analisados com um maior distanciamento por parte da coordenadora do Departamento Curricular de Línguas, que exerce o cargo desde essa época, ao considerar:

> (…) depois a oposição deu-se na situação de saber quem é que vai ser novo diretor…Qual dos três… aí é que depois havia um jogo de um lado… de certa forma, mas nós não interferimos nada… (CPdl8b49). Eu também me pus à margem, pois a decisão também não estava nas nossas mãos… foi mais de quem estava no Conselho Geral Transitório… (CPdl8b50).

A eleição do diretor, neste caso concreto foi ainda efetuada pelo Conselho Geral Transitório presidido pelo anterior presidente do Conselho Geral do agrupamento OCA, nos termos das competências que lhe foram acometidos pelo artigo n.º 61.º do Decreto-Lei n.º

[405] De acordo com o artigo 18.º do Decreto-Lei n.º 75º/2008, de 22 de abril, o "diretor é o órgão de administração e gestão do agrupamento de escolas ou escola não agrupada nas áreas pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial" e o seu recrutamento decorre nos termos dos artigos 21.º, 22.º e seguintes, sendo eleito pelo Conselho Geral através de "um procedimento concursal", prévio à eleição, de entre os professores candidatos nas condições estabelecidas no mesmo normativo e na Portaria n.º 604/2008, de 9 de julho.

75/2008 de 22 de abril, designadamente as de elaborar o regulamento interno da nova organização, preparar as eleições para o Conselho Geral e "proceder à eleição do diretor, caso tenha já cessado o mandato dos anteriores órgãos de gestão e não esteja ainda eleito o conselho geral" (línea c)).

O vice-presidente da Câmara Municipal também reconhece que "(…) a eleição do diretor gerou mais problemas" (CGc8b24), mas acrescenta: [nessa] "(…) fase da eleição, pode ter havido algum ruído de fundo, mas depois as coisas estabilizaram" (CGc8b96).

Para este participante,

> ainda bem que houve mais do que uma candidatura… até poderiam ter aparecido três [referindo-se à possibilidade de o ex-diretor da AEG também poder apresentar a sua candidatura]. Neste caso concreto, houve dois candidatos… o que implica mais discussão…, mas penso que foi positivo para o Beira Serra…, apesar do atual diretor ter ganhado por um voto (CGc8b25). Não foi fácil, mas isto é sinal de que havia algum equilíbrio… e que eram dois candidatos fortes, com metodologias e procedimentos diferentes (CGc8b26).

O Conselho Geral Transitório tomou a sua decisão tendo por base um relatório elaborado por cinco membros da "comissão especializada", constituída para esse efeito e na qual estava também integrado o presidente do órgão, tendo como referência os níveis de verificação de "nível adequado = 1"; "nível Bom = 2; "nível Muito Bom = 3" e o "sistema de apreciação das candidaturas aplicados para os dois candidatos, codificados como candidatos "A", correspondente ao ex-diretor da escola secundária (Da) e "B", referente ao ex-diretor do agrupamento OCA (Dc). A análise curricular, de acordo com o relatório que foi apresentado pela "comissão especializada" aos restantes conselheiros, foi feita com base num tríptico metodológico refletido no quadro 7.1.

Quadro: 7.1 – Sistema de apreciação das candidaturas

Sistema de Apreciação das Candidaturas		
Método 1	**Método 2**	**Método 3**
Análise Curricular	Análise do Projecto de Intervenção	Entrevista Individual
Análise Qualitativa	Análise Qualitativa	Análise Qualitativa
Grau de ponderação: 40%	Grau de Ponderação: 40%	Grau de Ponderação: 20%
7 dimensões de análise	4 dimensões de análise	7 dimensões de análise

Fonte: relatório de apreciação das candidaturas elaborado pela Comissão Especializada do CGT

Relativamente à análise curricular, resultaram as apreciações sistematizadas no quadro 7.2., com o grau de ponderação de 40%.

Quadro: 7.2 – Parâmetros e níveis de verificação usados na análise das qualificações

Parâmetros ou indicadores	**Níveis de verificação**	
	Candidatos	
	A	**B**
A – Qualificações	Bom	Adequado
B – Experiência em funções de administração e gestão escolar	Muito Bom	Muito Bom
C - Exercício de cargos de direção intermédia e gestão escolar	Bom	Bom
D – Outras capacitações	----------	----------
E - Formação profissional/formador	----------	----------
F - Experiência profissional/formando"	Muito Bom	Muito Bom
G – Experiência profissional (tempo de serviço efetivo prestado em escolas e contado até 31 de agosto de 2010)	Muito Bom	Muito Bom

Fonte: Elaboração própria, tendo por base os dados apresentados no relatório.

Da análise efetuada resultou a "avaliação" inscrita no quadro 7.3.

Quadro: 7.3 – Avaliação dos candidatos relativos às qualificações

Análise Curricular	Candidato A	Candidato B
Quantificação da codificação operacional	**13**	**12**
Estimativa ponderada da qualificação do candidato	**24,76**	**22,86**

Fonte: relatório de apreciação das candidaturas elaborado pela Comissão Especializada do CGT

Relativamente à análise do projeto de intervenção foram considerados os "parâmetros" e níveis de verificação apresentados no quadro 7.4.

Quadro: 7.4 – Parâmetros e níveis de verificação aplicados na análise dos projetos de intervenção

Parâmetros ou indicadores	**Níveis de verificação**	
	Candidatos	
	A	**B**
Identificação de problemas concretos, definição de objetivos e planos de ação com vista a solucionar os problemas detetados e identificação de insuficiências de exercícios de gestão anteriores e de agrupamento	Muito Bom	Muito Bom
Coerência entre o projeto, as estratégias de gestão propostas e os recursos a mobilizar para o efeito	Muito Bom	Muito Bom
Relevância, para o agrupamento em concreto, do projeto e das linhas de ação delineadas; Planeamento, calendarização e cronograma das ações e medidas a implementar.	Muito Bom	Muito Bom

Fonte: Elaboração própria, a partir dos dados do relatório da Comissão Espacialixada do CGT

Da análise efetuada resultou a "avaliação" inscrita no quadro 7.5., com o grau de ponderação de 40%.

Quadro: 7.5 – Avaliação dos candidatos relativa ao projeto de intervenção

Projecto de Intervenção	Candidato A	Candidato B
Quantificação da codificação operacional	**10**	**10**
Estimativa ponderada da quantificação do candidato	**33,33**	**33,33**

Fonte: relatório de apreciação das candidaturas elaborado pela Comissão Especializada do CGT

Relativamente à entrevista foram utilizados os "parâmetros ou indicadores" e os "níveis de verificação" que se apresentam no quadro 7.6.

Quadro: 7.6 – Parâmetros ou indicadores e níveis de verificação de referência para a entrevista

A – Entrevista Individual	
Motivação pessoal para o exercício do cargo/ razão pela qual se candidata.	Nível Adequado Nível Bom Nível Muito Bom
Conhecimento e orientação para o serviço público.	
Conhecimento das funções inerentes ao cargo a desempenhar.	
Conhecimento da realidade do novo Agrupamento de Escolas.	
Visão estratégica.	
Capacidade de iniciativa e inovação.	
Liderança e Gestão de Recursos Humanos.	

Fonte: relatório de apreciação das candidaturas elaborado pela Comissão Especializada do CGT

Da análise efetuada resultou a "avaliação" inscrita no quadro 7.7., com o grau de ponderação de 40%.

Quadro: 7.7 – Parâmetros ou indicadores e níveis de verificação aplicados nas entrevistas

Parâmetros ou indicadores	**Níveis de verificação**	
	Candidatos	
	A	**B**
Motivação pessoal para o exercício do cargo/razão pela qual se candidata	Muito Bom	Muito Bom
Conhecimento e orientação para o serviço público	Bom	Bom
Conhecimento das funções inerentes ao cargo a desempenhar	Muito Bom	Muito Bom
Conhecimento da realidade do novo agrupamento de escolas	Muito Bom	Muito Bom
Visão estratégica	Bom	Bom
Capacidade de iniciativa e inovação	Bom	Bom
Liderança e gestão dos recursos humanos	Bom	Bom

Fonte: Elaboração própria, a partir dos dados do relatório da Comissão Especializada do CGT

O resultado obtido por cada um dos candidatos, numa ponderação de 20%, ficou ilustrado no quadro 7.8.

Quadro: 7.8 – Resultado obtido por cada um dos candidatos

Entrevista Individual	Candidato A	Candidato B
Quantificação da codificação operacional	**17**	**17**
Estimativa ponderada da qualificação do candidato	**16,19**	**16,19**

Fonte: relatório de apreciação das candidaturas elaborado pela Comissão Especializada do CGT

Depois de apresentado o relatório, o Conselho Geral Transitório tomou a sua decisão nos termos do artigo 23.º do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, tendo sido eleito o candidato "A", Da, atual diretor, com 11 votos, mais 1 que o seu concorrente, candidato "B", Dc, ex-diretor do agrupamento OCA. A vitória do atual diretor, por um voto, foi ratificada pelo Conselho Geral Transitório, em reunião deliberativa ocorrida em 31 de maio de 2011, tendo estado presentes a totalidade dos membros, como ficou expresso no documento intitulado "conclusão do procedimento concursal".

Esta foi, porém, a grande decisão do Conselho Geral Transitório, pois, quanto a outras decisões, ele terá sido ultrapassado pela predominância da CAP e de dois dos seus membros, ex-diretor da escola secundária e ex-diretor da GEA, como decorre da entrevista realizada ao ex-presidente deste órgão:

> concluindo, era em primeiro lugar o diretor da ESBS que tomava as decisões, seguido (quase sempre) ou não pelo diretor da GEA, depois vinha o Conselho Geral Transitório que discutia e tomava decisões, a maior parte delas a partir de propostas apresentadas pela CAP, como o caso dos principais documentos da Escola (Projeto Educativo, Regulamento Interno, Orçamento, Avaliação e outros…) (CGb1f59).

Com efeito, a primeira reunião do Conselho Geral Transitório apenas ocorreu em 15 de março de 2011 para tomada de posse dos respetivos elementos. Na segunda reunião, ocorrida em 8 de abril de 2011, tomaram posse os membros cooptados e foi eleito o presidente do órgão, recaindo a decição sobre o anterior presidente do Conselho Geral do agrupamento OCA (CGb). Daqui decorre que a primeira sessão de trabalho efetivo deste órgão apenas ocorreu na terceira reunião que sucedeu nesse mesmo dia, com a designação dos "(…) elementos que integrarão a comissão de elaboração/actualização do Regulamento Interno do Agrupamento"; da designação dos "elementos para a Comissão Especializada para análise das candidaturas a Diretor do Agrupamento" e da proposta do presidente para que as futuras convocatórias fossem feitas por email.

O que significa que durante todo esse tempo a CAP definiu as políticas educativas da escola com o enquadramento da legislação geral e sem que estivesse ainda constituído o Conselho Geral Transitório nem elaborado o regulamento interno do mega-agrupamento. Pelo que, nesta fase, as premissas prévias, para além do quadro normativo geral, assentavam muito na organização hierárquica formal, no que concerne aos canais de comunicação, em que a CAP emergia como predominante, considerando que os *programas*, configurados no regulamento interno, que podemos considerar de tipo condicional, e o projeto educativo, de tipo finalístico, estavam ainda em eleboração, enquanto o *pessoal* estava também subordinado às decisões da CAP e do Conselho Admnistrativo, também ele constituído pelos atuais diretor e subdiretor, conjuntamente com a Chefe dos Serviços de Administração Escolar. Não surpreende, por isso, que durante este primeiro ano letivo de funcionamento do mega-agrupamento tenha sido a CAP a tomar as decisões fundamentais. O quadro 7.9, que a seguir se apresenta, mostra as reuniões do CGT e as decisões tomadas.

Quadro: 7.9 – Reuniões do Conselho Geral Transitório e decisões tomadas

Reuniões	Decisões	Observações
16/03/2011	Tomada de posse dos elementos eleitos e designados pelas respetivas organizações representativas; Definição dos membros cooptados	Presidida pelo presidente da CAP
8/04/2011	Tomada de posse dos membros cooptados; Eleição do presidente	Presidida pelo presidente da CAP
8/04/2011	O presidente foi mandatado para abrir o concurso para diretor; Criação de uma comissão de elaboração/atualização do Regulamento Interno do Agrupamento Criação de uma Comissão Especializada para análise das candidaturas a Director do Agrupamento e definição dos repetivos elementos.	Presidida pelo presidente do CGT
23/05/2011	Ponto de situação relativa ao concurso para diretor; Discussão e aprovação da proposta de métodos e respetivos critérios de apreciação das candidaturas a director pela Comissão Especializada.	
30/05/2011	Apresentação do relatório de apreciação/avaliação das candidaturas pela Comissão Especializada–análise e discussão; Eleição do diretor (tendo o CGT, não considerado a possibilidade prevista de audição dos candidatos)	
8/07/2011	Tomada de posse do diretor	
15/07/2011	"Ponto da situação do Plano Anual de Atividades e Conta de Gerência"; "Ponto da situação da revisão do Regulamento Interno do Agrupamento" (aprovada por unanimidade).	
4/11/2011	Revisão do Regulamento Interno do Agrupamento – análise e aprovação de propostas para a aprovação definitiva do RI (ponto da ordem de trabalhos, mas a reunião não se realizou por falta de Quórum)	
8/11/2011	Revisão do Regulamento Interno do Agrupamento; apreciação e aprovação de propostas. Informação do presidente sobre os passos conducentes à eleição do novo Conselho Geral.	Última sessão do CGT

Fonte: elaboração própria, tendo por base as atas do CGT

Assim, não havendo outras premissas de decisão que não fosse o enquadramento da lei e a experiência passada dos três ex-diretores, dados os condicionalismos que restringiram a atuação do CGT, a ação da CAP foi determinante e, no seio dela, dos dois protagonistas que haveriam de estabelecer novos horizontes de sentido para o mega-agrupamento. Esta foi, assim, a primeira estrutura nuclear criada como forma de absorção de incerteza e cujas decisões começaram, desde logo, a afirmar um projeto de construção autorreferente do novo agrupamento assente, por um lado, nas experiências do passado e, pelo outro, nas perspetivas de desenvolvimento futuro, dando sequência a este primeiro momento de absorção de incerteza que haveria de conduzir à articulação com outros momentos, como sejam as eleições para o CGT e a sua atuação no sentido de elaborar o primeiro Regulamento Interno e de organizar a eleição do diretor.

Tendo ficado instalados os órgãos do mega-agrupamento, o CGT extinguiu-se, entrando em vigor a normalidade institucional, nomeadamente com instalação do Conselho Geral e do Diretor.

Cap. VII.1.2. Organização e funcionamento dos órgão e estruturas de decisão

De acordo com os participantes na construção do mega-agrupamento, as estruturas organizativas obedecem ao enquadramento legal instituído no Decreto-lei n.º 75/2008, de 22 de abril, nomeadamente no que diz respeito aos "órgãos de administração e gestão", previstos no artigo 10º, isto é, o Conselho Geral, o Diretor, o Conselho Pedagógico e o Conselho Administrativo.

Nos termos sublinhados pelos ex-diretores das três organizações agregadas, com a constituição do mega-agrupamento

> foram criadas as estruturas previstas na lei, com ênfase para o Conselho Pedagógico e o Conselho Geral (Da1e67). Mantiveram-se as estruturas anteriores (Dc8a58). (…) nós não tivemos necessidade de criar outras estruturas para além das estruturas normais previstas na legislação. Aliás, como lhe disse, nós não tivemos constrangimentos quase nenhuns, por isso, nós não tivemos necessidade de criar quaisquer estruturas fora do que estava previsto na legislação (Db8a104).

Para além destes órgãos nucleares, são ainda de considerar a "coordenação de escola ou estabelecimento de educação pré-escolar", previsto nos artigos 40.º e 41º, que, no caso vertente, originou a designação de uma coordenadora para a escola ACO e outra para a escola

GEA.[406] Foram também definidas outras estruturas no âmbito da organização pedagógica, em termos equivalentes ao que funcionava nas anteriores organizações, nomeadamente as "estruturas de coordenação e supervisão", como sejam os Departamentos Curriculares e a coordenação dos Diretores de Turma.

Em suma, todas estas estruturas orgânicas seguiram o enquadramento normativo, como reforçam outros participantes, nomeadamente o subdiretor e o vice-presidente da Câmara Municipal, que consideram:

> (…) nós não tivemos necessidade de criar outras estruturas para além das estruturas normais previstas na legislação. Aliás, como lhe disse, nós não tivemos constrangimentos quase nenhuns, por isso, nós não tivemos necessidade de criar quaisquer estruturas fora do que estava previsto na legislação (Db8a104). Eu penso que não houve alterações [nos órgãos e estruturas] (CGc8a44).

Como salienta o diretor do mega-agrupamento, "o nosso Conselho Geral é (…) muito atuante, muito interventivo. Contrariamente a alguns conselhos gerais que são…, passe a expressão, que são verbos de encher (Da8a111).[407] E o mesmo protagonista acrescenta: "e têm muito protagonismo as intervenções de alguns elementos anti-diretor – isso deve-se ainda às feridas que vêm detrás e que ainda hoje se mantêm" (Da8b112).

Ou seja, o diretor realça, na atuação do Conselho Geral, o facto de "ter muito protagonismo", mas também a existência de intervenções de oposição ao próprio diretor. Por outro lado, o ex-diretor do agrupamento OCA sublinha que o Conselho Geral "existe, mas é mais para cumprir o que o diretor diz. As pessoas são pouco pró-ativas. A coisa está a funcionar assim!…" (Dc8a105). Para além disso, o referido protagonista enfatiza que "(…) o mesmo se pode dizer da presidente do Conselho Geral. Uma coisa está atrás da outra, está feita com o artista. Para ser presidente teria de chegar com propostas, não estar sempre de acordo com o diretor" (Dc8a108). O subdiretor, por sua vez, considera que

> (…) o Conselho Geral é bem representado, tem sensibilidades e tem personalidades que ajudam a enriquecer a discussão... (Db8a143), mas… o Conselho Geral poderia ser mais pró-ativo nas reflexões, nas recomendações..., mas escudam-se apenas, não deviam estar só à espera das propostas. Eles são ativos, não são é próativos…(Db8a144). Portanto, eles são ativos, não são pró-ativos (Db8a147). Ou seja, eles deveriam criar comissões… (Db8a146) e não estarem à espera do produto que lhes é dado para refletirem (Db8a145).

[406] Considerando que apenas poderiam ser designados coordenadores para escolas com mais de três docentes em exercício de funções e que a escola sede não poderia dispor de coordenador.
[407] As competências do Conselho Geral são definidas no artigo 13.º do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, designadamente a de "eleger e destituir o diretor, que [,] por conseguinte [,] lhe tem de prestar contas".

Assim, tal como o ex-diretor do agrupamento OCA, também o subdiretor destaca que

> o Conselho Geral (…) não é muito proativo… é ativo, mas não é proativo…(Db8a269). Se calhar deveriam criar condições para produzirem documentos que dissessem respeito à vida do agrupamento, produzir reflexões, recomendações e não estarem tão à espera de documentos que lhe são apresentados. Portanto, como digo, eles são ativos, mas não são pró-ativos…(Db8a148).

Para o mesmo participante, tal acontece

> por força de… não é nesta escola… O Conselho Geral… em termos de legislação, o que está acometido ao Conselho Geral é perfeito…(Db8a270), mas a supremacia, a soberania do diretor afoga qualquer iniciativa do Conselho Geral…(Db8a271).

O coordenador do Departamento Curricular de Matemática e Ciências Experimentais equaciona esta duplicidade de análise nos seguintes termos: "Ele [diretor] existe… através dos órgãos… (…) Mas, sabe, o Conselho Geral… não dou muito por isso, os professores que lá estão!…" (CPdm8a25).

Por seu turno, o vice-presidente da Câmara Municipal manifesta uma posição favorável sobre a atuação do Conselho Geral, ao considerar:

> Eu tenho uma opinião muito positiva… aliás, eu sou um defensor do Conselho Geral e este Conselho Geral, concretamente, tem sido uma estrutura… pensadora e quando não concorda com decisões do próprio agrupamento faz sentir a sua discordância. Temos o caso concreto que eu disse há pouco que não passou no órgão [o contrato de autonomia] (CGc8a70). (…) [A] Câmara Municipal tem uma participação ativa no Conselho Geral, quer no Conselho Municipal de Educação (CGc8a30). Há ali gente muito interessada, crítica e construtiva que tem melhorado muito o funcionamento da estrutura (CGc8a71). Portanto, entendo que este Conselho Geral funciona muito bem. Toma iniciativa, propõe, faz recomendações… (CGc8a73).

E o mesmo participante acrescenta:

> Aliás, eu entendo que os conselhos gerais – e este concretamente – não podem ser um apêndice do Conselho Pedagógico ou do Diretor. O Conselho Geral tem de ser uma estrutura isenta e que olha para o agrupamento como um todo, independentemente das decisões que são tomadas pela estrutura A ou pela estrutura B (CGc8a72). Como disse, este Conselho Geral é muito participativo, crítico e construtivo e há documentos que baixam ao Conselho Geral que muitas vezes baixam às estruturas que os propôss… funciona muito bem (CGc8a74). A mim parece-me que, regra geral, as decisões que são tomadas… passam a Pedagógico, vão ao Conselho Geral… aliás, o plano de atividades é analisado por todos os conselheiros… aliás, a própria Câmara Municipal envia algumas atividades… e as atividades são discutidas e aprovadas (CGc8a105).

Também a presidente da Associação de Pais considera que "no Conselho Geral as decisões são tomadas depois de muita discussão, [mas] quem mais discute as decisões são os pais e os professores…, sobretudo os professores" (CGp8a43).

Esta ideia de os professores serem os que mais intervêm no Conselho Geral também é sublinhada pelo representante das empresas, referindo que "(…) são os mais ativos no Conselho Geral (…), porque são eles que estão ali no dia a dia (CGe8a40), mas, como acrescenta, "(…) posso dizer-lhe que às vezes vê-se ali posições extremadas ou sobrevalorizadas que as questões em discussão não valeriam isso" (CGe6d44).

A referida consideração do representante das empresas parece ir ao encontro do diretor quando este afirmava que há no Conselho Geral um protagonismo "anti-diretor". Porém, como realça o representante das empresas, "as estruturas em si têm a sua importância, mas o que é decisivo é o que é feito no dia a dia… e, aí, quem tem mais importância são os professores e os alunos" (CGe8a25). Para este participante,

> O órgão executivo que está ali no dia a dia… a definir uma estratégia, a gerir…a resolver os problemas… esse é que tem de ser o órgão de excelência (CGe8a35). Portanto, o órgão que lidera os acontecimentos no dia a dia e que faz disso a sua profissão, o seu *metier*, a sua dedicação exclusiva é que é mais importante… (CGe8a37).

Ou seja, para este participante, o órgão mais importante nas escolas é o Diretor. Esta estrutura, de acordo com o Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, é "o órgão de administração e gestão do agrupamento de escolas ou escola não agrupada nas áreas pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial"[408], da qual fazem parte o subdiretor e os adjuntos.

Com efeito, o Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, que define "as competências do Diretor no artigo 20.º do Decret-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, põe em evidência no respetivo preâmbulo que um segundo objetivo pretendido é o de "reforçar as lideranças das escolas, o que constitui reconhecidamente uma das mais necessárias medidas de reorganização do regime de administração escolar", criando condições

> para que se afirmem boas lideranças e lideranças eficazes, para que em cada escola exista um rosto, um primeiro responsável, dotado da autoridade necessária para desenvolver o projeto educativo da escola e executar localmente as medidas de política educativa. A esse primeiro responsável poderão assim ser assacadas as responsabilidades pela prestação do serviço público de educação e pela gestão dos recursos públicos postos à sua disposição.

Complementarmente a estes dois objetivos, o enquadramento normativo pretende atingir um terceiro, "o reforço da autonomia das escolas", exprimindo-se "na faculdade de auto-organização da escola e configurando-se na organização das suas estruturas pedagógicas", nomeadamente, o Conselho Pedagógico, os Departamentos Curriculares e o Conselho de Diretores de Turma. O novo regime de administração e gestão prevê ainda a possibilidade de contratualização de maior autonomia, uma possibilidade equacionada no mega-agrupamento, mas que, como já ficou expresso pelo vice-presidente da Câmara Municipal, foi recusada no Concelho Geral. Este é, no entanto, um assunto a que voltaremos em fase mais avançada desta análise.

[408] Artigo 10.º do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril.

Por sua vez, o funcionamento do Conselho Pedagógico enquadra-se nos artigos 33.º, 34.º e 35.º do Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de abril e, na fase inicial, ainda admitia a participação dos pais e dos alunos do ensino secundário. Com a alteração verificada com a publicação do Decreto-Lei n.º 137/2012 de 2 de julho conferiu-se ao Conselho Pedagógico "um caráter estritamente profissional, confinando a sua constituição a docentes".[409]

De acordo com o coordenador dos cursos profissionais do mega-agrupamento, as decisões no Conselho Pedagógico

> (…) são partilhadas, refletidas… E eu posso falar concretamente naquilo que aconteceu… nós tivemos necessidade de fazer uma pequena atualização do regulamento dos cursos profissionais… uma pequena revisão ao documento que tínhamos anteriormente… fizemos o regulamento dos cursos vocacionais este ano… e tudo isso foi no sentido da partilha…partilhado pelos colegas… antes do documento chegar para apreciação e votação… decisão final no pedagógico... tudo isso foi partilhado pelos colegas…daí que a tal ferramenta dá a possibilidade de irmos partilhando, de pedirmos sugestões… e de acolhermos… e depois, concretamente, no pedagógico, faz-se a análise e a decisão… habitualmente todas as decisões são partilhadas desta forma como decorreu a aprovação do nosso regulamento dos cursos profissionais…. (CPcp8a36).

Assim, no Conselho Pedagógico, "há sempre… não há unanimidade, naturalmente..." (Db8a136), mas "(…) não tenho ideia da existência de tensões…" (CPcp8a38).

Ou seja, aparentemente, e como ficou explicitado, as maiores tensões verificam-se no Conselho Geral, como é reconhecido pelos diferentes participantes. Esta realidade também decorre do facto de no Conselho Pedagógico estarem representadas, sobretudo, as estruturas cujas coordenações são integradas por docentes que aderiram à linha defensora das perspetivas mais ligadas ao diretor e à linha que assumiu o projeto do mega-agrupamento como um desafio de introduzir dinâmicas autopoiéticas e inovadoras, como pretendemos demonstrar na continuação desta nossa análise.

Cap. VII.2. A produção de mecanismos autopoiéticos e de dinâmicas inovadoras

Cap.VII.2.1. O desenvolvimento de dinâmicas de autorreferencialidade e a produção de mecanismos autopoiéticos

Do que deixámos explanado no ponto anterior, ressalta a predominância da corrente ligada ao atual diretor e ex-diretor da escola secundária e ao atual subdiretor e ex-diretor do

[409] Do respetivo preâmbulo.

agrupamento AEG, os quais assumiram a definição do que consideramos ser um percurso autopoiético, assente em dinâmicas inovadoras para a nova organização.

Com efeito, tendo presente que a capacidade de tomar decisões define um sistema autopoiético, o observador, aqui corporizado nos ex-diretores da escola secundária e do agrupamento AEG, constrói uma decisão ao distinguir entre o dentro e o fora, isto é, entre o ambiente e o sistema, através das suas próprias operações, desenvolvendo autodistinções em percursos de oscilação entre a a autorreferência e a heterorreferência (Luhmann, 1997a; Luhmann, 2011).

Como considera a coordenadora da escola OCA, "foram as forças locais, a Câmara e as escolas, que entraram num consenso. E penso que as escolas de Beira Serra sempre foram um bocadinho inovadoras, e como se falava na altura em fazer o mega-agrupamento, pronto fomos para a frente" (CE3a2). Neste mesmo sentido de enfatizar a conjugação de uma dimensão heterorreferencial, mas também uma autorreferencial, pronuncia-se a coordenadora dos Diretores de Turma, assumindo: "(…) embora o agrupamento tivesse surgido de uma imposição legal, as pessoas agora partilham experiências… as reuniões são mais profícuas… mesmo… e acho que foi uma mais-valia" (CPdt2b6).

Deste modo, se no início, a decisão de formar o mega-agrupamento constituiu uma heterorreferência, uma decisão externa aos três sistemas organizacionais que se agregaram, as dinâmicas que se desenvolveram posteriormente assumiram caraterísticas autopoiéticas e autorreferenciais, assumidas pela corrente de decisão centrada no presidente da CAP e no ex-diretor do agrupamento AEG e nos seus seguidores.

Podemos, assim, considerar que estas tomadas de posição traduzem uma dupla distinção. Primeiro, estes protagonistas escolheram claramente o lado que pretenderam observar, o "lado marcado" que se tornou o interior do sistema. Depois, indicaram o "lado não marcado" que se tornou o exterior do sistema, ou seja, o ambiente. Desta forma, podemos admitir o recurso a uma observação de segunda ordem, que permitiu que fosse ultrapassado o ponto cego, abrindo a possibilidade do desenvolvimento de processos de auto-observação e, nesse sentido, o trabalhar da informação através de novas distinções.

O diretor evidencia essa consciência quando sustenta:

> a criação do agrupamento foi uma imposição. Disseram assim: tomem lá, governem-se. Disseram assim: o presidente é o…, os vogais são… e, depois, governem-se (Da1a72). A partir daí, todo o resto foi feito por nós (Da3a73). A criação do agrupamento foi uma inovação que nos foi imposta, mas as inovações pedagógicas e organizacionais já foram da nossa responsabilidade (Da3a74). Nós…, no fundo, dissemos: já que vamos fazer o agrupamento, já que estamos com esta necessidade de nos reorganizar, então vamos fazer isto a sério (Da3a75). E, portanto, não nos limitámos a fazer um simples agrupamento… a deixar as escolas como estavam, mas fomos muito mais fundo, mas muito mais!… (Da3a76). Já falei das inovações pedagógicas, essas foram da nossa responsabilidade (DaAA).

Por seu turno, para o subdiretor

> a escola tomou a liderança do processo e tomou as decisões (Db3a117). As decisões foram tomadas praticamente todas pela escola… As decisões foram tomadas com base nas virtualidades que as escolas já tinham, todas as organizações... e nas questões em que não tínhamos essa mais valia experimentámos e retificámos, se foi caso disso, senão consolidámos e continuámos (Db3a128).

Por isso, para este protagonista,

> houve forte política educativa na constituição dos agrupamentos que não foi levada a extremos…eu explico: nós tivemos situações… aqui muito próximas de nós em que a estrutura regional da educação, para não arranjar problemas com determinadas forças políticas que tinham algum bairrismo… nessas escolas, não houve junção... e por isso é que eu digo que a política educativa não esteve sempre presente (Db3a33).

Nessa medida, para o subdiretor, a política educativa do Ministério da Educação que promoveu a constituição de agregações não impediu que o mega-agrupamento de Beira Serra soubesse produzir as suas próprias escolhas internamente, levando-o a considerar: "nós quando organizámos este agrupamento foi uma tarefa enorme e hoje estamos convencidos que o fizemos muito bem, e hoje o nosso trabalho é visto com rigor, com absoluto rigor que nós pomos no dia a dia daquilo que fazemos" (Db3a119). O próprio ex-presidente do Conselho Geral Transitório admite que "(…) depois, com o tempo, e a sua inevitabilidade, [o mega-agrupamento] acabou por se tornar um desafio com perspetivas interessantes, sobretudo porque seria a escola secundária a liderar todo o processo" (CGb1b5).

Outros participantes também reconhecem a assunção das dinâmicas autopoiéticas implementadas com o mega-agrupamento. Por exemplo, a presidente da Associação de Pais valoriza a concentração dos alunos do 2º ano na AEG:

> A escola toma decisões por si, não estão sempre à espera do que vem de cima. Por exemplo, na distribuição dos alunos. Ainda agora, o 2º ano, o diretor tomou a decisão de trazer os alunos para baixo…, portanto, estavam lá em cima… no antigo colégio e passaram para a AEG (CGp3a69).

Por seu turno, a coordenadora do Departamento Curricular de Artes, embora não estando certa da ocorrência de inovações no mega-agrupamento, afirma: "aqui a nossa única inovação, se é que é inovação, foi dizermos, pronto, isto vai acontecer, então vamos para a

frente, vamos começar, vamos experimentar, vamos ver como é. Se calhar, nos primeiros anos, com dificuldades" (CPda3a3).

Com efeito, o novo agrupamento, congregando três sistemas organizacionais anteriores, assumiu escolhas e estabeleceu preferências entre possibilidades alternativas. Por exemplo, uma das principais decisões tomadas, logo na fase de transição, foi a reorganização dos alunos, já anteriormente referenciada pela presidente da Associação de Pais. O vice-presidente da Câmara Municipal coloca esta novidade nos seguintes termos: "única coisa que se alterou foi a distribuição dos alunos e dos níveis de ensino pelas escolas" (CGc2f45).

Mas esta alteração traduz uma decisão que, na forma como foi enquadrada e implementada pela direção do agrupamento, constituiu uma mudança autopoiética e inovadora, tendo sido uma decisão tomada entre alternativas e no contexto das possibilidades e condicionalismos existentes, o que a torna contingente, como pretendemos analisar de forma mais contextualizada no ponto seguinte.

Cap. VII.2.2. Dinâmicas inovadoras e perspetivas de melhoria organizacional

Tal como tivemos ocasião de desenvolver no quadro teórico por nós construído e sistematizado nas figuras 4.16 e 4.17, a inovação, de um ponto de vista sistémico luhmanniano, desenvolve-se num processo evolutivo que integra três mecanismos que se constituem como fundamentais para o desencadear de dinâmicas inovadoras. Um primeiro mecanismo, já amplamente demonstrado nesta parte empírica, desenrolou-se a partir de irritações que introduziram a novidade do mega-agrupamento. Produzida no exterior das organizações agregadas, provocou nos sistemas organizacionais existentes um processo *variação* que originou posições de perturbação, mas também de incentivo, fazendo alterar as expetativas. Desta informação foi sendo construído conhecimento diversificado e problematizador e que se traduziu em escolhas que implicaram mudanças estruturais (Luhmann, 1997a; Luhmann, 2006). Estas, por sua vez, foram sendo consideradas, por uma grande maioria de participantes, como positivamente relevantes, tendo levado à seleção de novas referências de sentido (Luhmann, 1997a; Luhmann, 2006; Besio & Schmidt , 2012). Simultaneamente, possibilitaram o desenvolvimento de uma outra corrente que continuou a considerar a ideia de agregação e a configuração que foi sendo delineada por aquela como

negativamente relevante (Besio & Schmidt , 2012), mantendo-se a dissidência de alguns relativamente à linha predominante do agrupamento.

Nesta fase da análise focamos a nossa atenção, de modo mais particular, naquela corrente de participantes que se tornaram mais poderosos na organização e que aproveitaram a oportunidade para empreenderem a construção da mudança, coletivamente, num contexto marcado pela complexidade, pela incerteza e pela imprevisibilidade e que implicou tomar decisões num quadro contingente. O subdiretor deixa essas caraterísticas bem vincadas quando sustenta: "começámos do nada... e tivemos de priorizar… Não havia modelos… não havia nada" (Db3a48).

Neste quadro, as decisões foram sendo tomadas, nos termos de Gherardi e Atrati (2012), como um conhecimento coletivo a fazer-se, uma aprendizagem através da prática em que foram determinantes quer atuações de tipo individual quer coletivas, tendo por referência uma orientação comum. O subdiretor evidencia esta realidade ao considerar:

> nós tivemos de deixar documentos para a fase posterior, aquilo que eu chamo documentos Almirante. Por exemplo, houve documentos que deixámos para a fase já do desenvolvimento do agrupamento propriamente dito, posterior (Db3a49). O projeto educativo deixámos, não tivemos plano de atividades... priorizámos… organizar pedagogicamente o agrupamento, por um lado... soluçámos… (Db3a50).

Com efeito, o primeiro Plano Anual de Atividades só viria a ser aprovado no ano letivo de 2011/2012, bem como o Projeto Educativo, fazendo com que os participantes ou, nos termos da teoria do ator-rede, os actantes considerados mais poderosos, se assumissem como os grandes protagonistas, como "empreendedores", nos termos enfatizados por Schumpeter (1997), definindo o problema, apresentando a solução e levando outros atores a entrar na rede. Na continuidade do processo, foram criadas dinâmicas de integração de outros atores (interessamento), inscrevendo e alinhando outras entidades e desaguando na estabilização de um padrão. Neste processo, as lideranças intermédias, configuradas na coordenação da direção de turma, nos coordenadores de departamento e nos coordenadores de escola, foram envolvidos como porta-vozes, nos termos referenciados com base em Callon (1986b).

Cap. VII.2.2.1. A visão do mega-agrupamento como uma referência inovadora

Sobre o caráter inovador das mudanças que ocorreram no mega-agrupamento Beira Serra, as perspetivas dos participantes revelam conceções díspares e que traduzem

abordagens com diferentes cambiantes. O diretor do mega-agrupamento não tem dúvidas em considerar que as mudanças ocorridas consubstanciam uma inovação: "sim, claramente, foi!... Pelas características específicas que nós lhe incutimos, foi uma inovação" (Da4f67). Como sustenta ainda o mesmo protagonista,

> eu não sei se em Portugal houve alguma agregação, alguma criação de agrupamentos com mudanças tão profundas como aquelas que nós introduzimos (Da4f69). Eu conheço vários agrupamentos que foram feitos, por exemplo, em Beira e eles mantiveram as escolinhas todas tal como existiam antes, no fundo são duas escolas distintas, o agrupamento, verdadeiramente, não existe. Até mantêm dois Conselhos Pedagógicos (Da4f68). E nós não temos isso, nós somos verdadeiramente um agrupamento, um agrupamento que tem, verdadeiramente, uma intencionalidade educativa. Um agrupamento com os professores devidamente distribuídos, com um só Conselho Pedagógico!… (Da4f70).[410]

Reforçando a sua perspetiva, o diretor acrescenta: "mas também não sei se em Portugal haveria outro agrupamento com as condições físicas, geográficas, que permitissem fazer isso. Portanto… se calhar nós somos aqui algum caso particular, um caso sociológico, se calhar somos!…" (Da4f71). O subdiretor, porém, não assume as mudanças como uma inovação, preferindo considerá-las como "questões feitas de maneira diferente":

> eu não vejo nenhuma inovação... na perspetiva de dizer assim: eles criaram esta estrutura para conseguirem ultrapassar mais facilmente as suas dificuldades, não… como lhe disse, as dificuldades que tivemos foram muito relativizadas, elas foram só no 1º ano... (Db3a105). Não vejo isto como inovação…vejo mais como questões feitas de maneira diferente… não vejo porquê classificá-las como inovadoras. Eu vejo-as como questões diferentes (Db4e1).

Posição similar é também veiculada pelo ex-presidente do Conselho Geral Transitório, ao considerar:

> não lhe chamaria de inovações…não as rotularia com esta etiqueta, até porque não foi, ou não é, nada de novo, de único, apenas se trabalharam/melhoraram determinadas áreas e conceções específicas, que nos eram particularmente agradáveis, de molde a criarmos excelentes mecanismos/instrumentos que ultrapassassem a banalidade (CGb4e26). Falo da avaliação dos alunos e do dispositivo que se construiu, verdadeiramente transparente para todos (CGb4e27); falo do portal do agrupamento e de todo o trabalho que professores, diretores de turma, coordenadores, etc., podem fazer em casa (CGb4e28), e da comunicação que se estabelece com pais e encarregados de educação… (CGb4e29). Falo ainda em alguma transparência implementada pela gestão na tomada de decisões e na responsabilização das ações de cada um… (CGb4e30).

Por seu turno, a coordenadora do Departamento Curricular do 1º Ciclo, declara: "pronto, acho que nós poderemos não ser o modelo, mas acho que caminhamos no bom sentido. Acho que estamos a trabalhar muito bem. (…) (CPd1c4c79). No entanto, para a

[410] Com efeito, nós próprios vivenciámos, enquanto coordenador de um Departamento Curricular, a situação a que alude o diretor, numa cidade vizinha, que aqui designamos, por questão de manutenção do anonimato, por Beira. A agregação entre dois agrupamentos foi desencadeada, no seu primeiro ano de funcionamento, através da duplicação de estruturas de decisão, nomeadamente, dois Conselhos Pedagógicos, oito departamentos, quatro em cada um dos agrupamentos agregados, e dois Conselhos Gerais.

coordenadora da escola OCA, "a primeira inovação parte logo pela organização. Isto é, uma estrutura maior obriga logo a uma outra organização (CE4e61).

Com efeito, apesar de poder haver conceções diferenciadas sobre o conceito de inovação, os participantes assumem, por um lado, que foi introduzido algo de novo proveniente do exterior e, pelo outro, que houve mudanças produzidas no interior da nova organização e que as mesmas foram direcionadas para processos de melhoria. O diretor deixa esta ideia bem vincada quando afirma: "(…) se me perguntar se eu acho que fazemos as coisas bem-feitas, eu digo-lhe que sim…" (Da4e91).

Outros participantes não docentes já revelam mais dúvidas em pronunciar-se sobre o caráter inovador da mudança, havendo, no entanto, também aqui diferenças de análise. A presidente da Associação de Pais pronuncia-se nos seguintes termos:

> Não sei… eu não conheço outros, mas… Eu acho que o inovador foi ter agregado o concelho todo… eu acho… não sei se haveria capacidade… e mesmo procura para dois agrupamentos… aqui à volta já todos têm agrupamento… Não sei até se haveria procura para dois agrupamentos… Por isso, não sei se dois agrupamentos não seriam até desvantajosos, digamos assim (CGp4e39).

Enquanto isso, o representante das empresas no Conselho Geral mostra um maior distanciamento relativamente à questão e evidencia a descontinuidade de acompanhamento para se pronunciar nos seguintes termos:

> Lá está, tudo isto… para se dizer que este é inovador…, para já, tínhamos de comparar a sua evolução no tempo e comparar com os outros… não tenho elementos que me permitam dizer que é inovador ou que não é. Não temos o acompanhamento que nos permita… duas ou três reuniões por ano não nos permite…. Não sei se é inovador se é arcaico (CGe6c14).

Podemos, porém, considerar que, para a generalidade dos participantes, a mudança possibilitou a introdução de processos inovadores com a intencionalidade de introduzir melhorias organizacionais, embora as mesmas possam nem sempre ser assumidas como uma "referência para a região". A coordenadora dos Diretores de Turma coloca a questão nos seguintes termos: "eu não sei se ela é uma escola de referência…, mas acredito mesmo que é uma escola inovadora… vai à procura, não é uma escola acomodada…" (CPdt4e84).

Sobre a possibilidade de as mudanças do mega-agrupamento poderem constituir uma referência para a região, os participantes manifestam reservas em alguns campos e aderem a essa eventualidade noutros. Por exemplo, o diretor não tem dúvidas em considerar que a organização constitui uma referência em "alguns aspetos ligados à gestão":

> nós sentimos que somos uma referência em alguns aspetos, alguns aspetos ligados à gestão, ou melhor, chamemos-lhe administração (Da4e92). Há muitos colegas nossos, colegas meus, que nos perguntam como se fazem coisas. E… desde… sei lá, desde a escolha das ferramentas de gestão, até aos próprios processos… nós sentimos que somos uma referência…que somos um exemplo (Da4e93).

Por isso, como sustenta o diretor, "no aspeto das aquisições – hoje muito burocratizadas – nós aí sim, até fazemos formação, o nosso subdiretor até faz formação a outros diretores pelo distrito fora (Da4e99). Agora dizer que somos uma escola de referência!…" (Da4e98). No entanto faz ressaltar:

> agora, o que eu lhe posso dizer é que quando nós vamos ver os resultados, o produto da escola – e o produto da escola cada vez mais são os resultados escolares… – quer o Ministro queira quer não queira – nós somos uma escola muito boa no distrito (Da4e95). E, portanto, quando vemos as médias distritais no ensino secundário, nós invariavelmente somos a primeira ou a segunda melhor escola no distrito… e somos desde há três ou quatro anos para cá. Portanto, temo-nos vindo a consolidar como uma instituição em que as pessoas podem confiar. Isso para nós é que é importante (Da4e96).

Porém, o mesmo participante ressalva: "no aspeto pedagógico, bom, aí não nos atrevemos a chegar a tanto…" (Da4e100). Por seu lado, o subdiretor assume que o mega-agrupamento pode ser visto como referência para outras escolas, sobretudo devido ao que considera ser a forma "profissional e rigorosa" com que trabalham:

> pode ser... eu vou dizer algo que se calhar não me fica muito bem, por uma questão de falta de humildade, mas só pode ser considerado uma referência pela forma profissional e rigorosa que colocamos naquilo que fazemos e isso é muito natural que seja um emblema para outras escolas (Db4e118).

O mesmo interlocutor salienta as áreas que, no seu entender, poderão merecer ser assim observadas:

> portanto, é muito natural que as pessoas que nos veem de fora possam ter essa perspetiva... [escola inovadora e de referência para a região]. Nós temos documentos de orientação muito bons, nós temos documentos de trabalho, falei nos manuais de procedimentos, e regimentos também que satisfazem para cima. Portanto, é muito natural que aqueles que de fora nos veem tenham essa perspetiva (Db4e120). Além do qual, o ensino, por exemplo, o ensino secundário é um bom referente para o rigor da escola. Há dois anos fomos a primeira escola no distrito, e hoje somos a terceira escola no distrito. Isto fruto do projeto educativo em que definimos claramente que queríamos ser das cinco primeiras escolas, e isso foi feito em 2011! (Db4e121). E para isso criámos instrumentos, já lhe falei nos dois dispositivos de avaliação do básico e do secundário, em que eles têm sempre uma componente de bastante rigor. Sempre filtrando a possibilidade de haver aqui um caráter discricionário dos professores a avaliar. Portanto, é natural que as comunidades aqui à volta nos vejam, quer pela qualidade dos nossos instrumentos, quer pela relação de ensino e aprendizagem que nós temos e dos resultados que conseguimos (Db4e122).

Outros participantes, os quais podemos integrar na linha 'vencedora', também tendem a sustentar esta ideia de o mega-agrupamento constituir uma referência para a cidade e para a região, mas apenas em determinadas áreas de atuação. Por exemplo, a presidente do Conselho Geral salienta os resultados na avaliação externa e os cursos profissionais:

> eu acho que sim… a nível do distrito de Beira, a escola de Beira Serra é sempre uma referência. Não só pela grande dimensão, mas também pelos resultados escolares que temos obtido têm afirmado como uma escola de referência… e também por conseguir ultrapassar os problemas, apesar de ser um agrupamento tão grande (CGa4e48). Eu diria…, portanto que os cursos profissionais … são uma mais valia e têm repercussões na comunidade…, o facto de irem ao encontro das necessidades locais… (…) (CGa4e75).

Por seu turno, a coordenadora do Departamento Curricular do 1º ciclo enfatiza o "rigor" da avaliação no primeiro ciclo como distintivo relativamente a outros agrupamentos, nos seguintes termos:

> Porque em determinados agrupamentos, por exemplo, em relação ao 1º ciclo, as fichas não são tão exigentes ou não temos acesso às matrizes dos testes, se bem que no 1º ciclo não são propriamente obrigatórias, não é? Mas nós aqui fazemos isso (CPd1c4c80). Temos as matrizes, sim. Mesmo no 1º ciclo, uma semana antes, normalmente, vão para casa as matrizes para os pais verem e estarem a acompanhar as matérias que são dadas na escola (CPd1c4c81).

Também o ex-presidente do Conselho Geral Transitório, que podemos situar na linha divergente e não identificada com a equipa dirigente, admite que foi criada uma escola de referência, ao considerar:

> penso que sim (CGb4e34). [a mudança resultou na] (…) criação de uma escola de referência e de inovação, basta analisar os resultados da avaliação externa (exames e provas finais dos vários ciclos e secundária) e a formação de docentes para se confirmar isso (CGb4e35). De certa maneira sim (CGb4e21).

O vice-presidente da Câmara Municipal considera que o agrupamento é uma referência para a região, fazendo ressaltar:

> (…) é uma referência, é uma referência em Beira Serra e na região (CGc4e117). Depois, o facto de estar associado a este agrupamento um Centro de Formação de Professores…com uma Sala de Futuro mais recente… (CGc4e48).[411] Segundo, outra oferta formativa, os cursos profissionais que vão para o mundo do trabalho e outros que também prosseguem os seus estudos (CGc4e57); a educação especial… centro de referência do autismo e da multideficiência… nós no Centro Escolar temos condições… que antes da criação do agrupamento, e foi uma imposição nossa… que estas duas valências tinham de ter as melhores condições no concelho (CGc4e59). Mais, ao nível do 1º ciclo, desde as refeições escolares, qualidade, transportes escolares, melhoramos… atividades, poucas, mas grandes atividades, no Dia da Criança, Natal, fundamentalmente isto (CGc4e60).

A coordenadora da escola OCA prefere destacar, neste âmbito, a referência ao nível da dimensão de emprego: "sim, nós aqui também somos a maior entidade empregadora, para além da ASP e da RETNITAP também somos aí uma referência" (CEAA), enquanto a

[411] Na época em que fizemos as entrevistas estava-se a implementar no agrupamento a primeira "Sala do Futuro" da região Dão-Lafões, inaugurada em 10 de maio de 2016, por iniciativa do Centro de Formação, e que tem vindo a constituir-se como uma referência regional e mesmo a nível nacional. Esta ideia parte da chamada *Classroom Lab*, inspirado no *Future Classroom Lab*, desenhado pela *European Schoolnet*, sedeada em Bruxelas, destinada à formação de professores e a ser utilizada por alunos em contexto de sala de aula. É considerado um contexto educativo inovador, que envolve também a participação de empresas e outros parceiros educativos https://www.europeanschoolnetacademy.eu/ [10/07/2019].

presidente da Associação de Pais faz ressaltar que "(…) aconselharia sempre este agrupamento a todas as pessoas…" (CGp4e79).

Nos próximos pontos do presente capítulo pretendemos analisar de forma mais particularizada os aspetos que foram considerados com uma maior dimensão autopoiética e inovadora por parte dos participantes.

Cap. VII.2.2.2. A distribuição dos alunos: a opção pela especialização das escolas e por uma intencionalidade propedêutica

Neste processo de construção da mudança, uma das primeiras decisões tomadas com caráter inovador foi a organização e a distribuição dos alunos pelas escolas, condicionada pela disponibilidade dos espaços e sustentada no critério considerado de referência, a afirmação de uma intencionalidade propedêutica. De acordo com esta intencionalidade manifestada, os discentes do último ano de escolaridade de cada ciclo foram colocados junto dos alunos do primeiro ano de escolaridade do ciclo seguinte, isto, é, os do 4º ano junto dos do 5º, os do 9º junto dos do 10º. Complementarmente, foi implementada a junção de alunos do mesmo ciclo de escolaridade num só espaço escolar, embora com o condicionalismo das restrições do espaço, naquilo que se considera constituir uma "especialização das escolas".

Como salienta, o diretor do mega-agrupamento,

> (…) nós dissemos: não, vamos juntar, porque assim vamos dar unidade e intencionalidade à ação… Se eu tiver o 7º ano e o 8º todos na mesma escola eu consigo ter estes professores a trabalhar todos, articuladamente, planificando em conjunto, com os mesmos objetivos, o mesmo grau de exigência, o mesmo grau de dificuldade, o mesmo tipo de provas… (Da4a52).

Estas medidas foram tomadas no primeiro ano de entrada em funcionamento do mega-agrupamento, isto é, esta foi uma decisão da CAP. Como salienta o diretor, "nós fizemos isso… [a distribuição dos alunos] e fizemos isso logo no ano de transição. Logo no primeiro ano nós avançámos com isso" (Da1f53). Este conjunto de decisões, como acrescenta o diretor, "(…) veio acicatar as vozes discordantes!..." (Da1g54), o que "(…) também trouxe mais anticorpos…" (Da1g56). Estes "anticorpos" materializam-se, sobretudo, no grupo de professores ligados à escola OCA, cujo ex-diretor se refere às alterações nos seguintes termos: "(…) a maior decisão [da fase de transição] foram as alterações que fizeram com os alunos" (Dc1f27). Como complementa o ex-diretor do agrupamento OCA,

> na OCA ficou apenas o 7º e o 8º ano, mais o 1º e o 2º anos do 1º ciclo. Na AEG ficou o 5º e 6º, mais o 3º e o 4º ano (Dc1f28). Mas para mim aquilo não deveria ter sido feito assim. Na altura já estava a ser construído um Centro Educativo – por minha iniciativa, pois na altura ainda não

> se pensava na agregação –, junto à escola sede do agrupamento [OCA] e seria melhor juntar lá em baixo [na OCA] todo o 1º ciclo e o 5º e 6º, mas os professores da AEG e o Db não queriam (Dc1f29).

O ex-diretor do agrupamento OCA, relativamente a esta decisão, põe em evidência a cisão que, como já referimos anteriormente, se processou no seio da CAP e a sua impotência para alterar o sentido da decisão tomada pelos restantes membros da CAP. Ou seja, esta medida considerada inovadora foi tomada pela corrente que podemos considerar vencedora, mantendo-se, porém, uma corrente que podemos considerar dissidente, cuja posição não foi escolhida na seleção feita no processo, mas que, nos termos enfatizados por Gherardi Nicolini (2005), também poderá ter contribuído para a estabilização do processo de inovação, embora mantendo sempre a sua posição como "negativamente consequente" (Besio & Schmidt , 2012) e na expetativa de que futuras escolhas pudessem conduzir a uma distribuição diferente dos alunos. Porém, para o diretor, a reorganização dos alunos, nos termos em que foi implementada, trouxe "saúde e pujança" ao mega-agrupamento, o que, como considera:

> (…) é uma questão que hoje se sente no agrupamento…. É preciso perceber que nós reorganizámos as escolas, especializámo-las em determinado nível de ensino (Da4a46). Uma escola com 1.º e 2.º ciclos, outra com 3.º (7.º e 8.º anos) (Da4a47) e outra com o secundário e o 9.º ano, ao qual demos a intencionalidade de ser um ano propedêutico do secundário (Da4b48).

Com efeito, a reorganização dos alunos conjugou a "especialização das escolas" com a chamada "lógica propedêutica", nos termos que o diretor apresenta do seguinte modo:

> e há opções que são críticas, aqui!... (Da4a77). Por exemplo, uma das inovações, sempre, desde o início, o 4º ano, sempre o colocámos junto do 5º e 6º. Porquê? Porque sempre entendemos que o 4º ano devia ser um ano de preparação para o 2º ciclo. Portanto, há aqui uma grande intencionalidade (Da4a78). E essa intencionalidade materializou-se nestas iniciativas que são iniciativas pedagógicas, como é lógico (Da4b58). Depois, a segunda intencionalidade tem a ver com o nono ano. Nós sempre consideramos que… hoje o nono ano não é o fim da escolaridade obrigatória, então, se os alunos do 9º vão continuar os estudos, então os alunos do 9º devem estar junto do 10º. E, portanto, na escola secundária, deve funcionar o ensino secundário, mas também o 9º ano. Porque nós sempre considerámos que a mudança de escola não se faz no princípio de cada ciclo, mas faz-se um ano antes da entrada do ciclo (Da4a79).

Para o diretor do mega-agrupamento, esta decisão traduz "(…) uma grande intencionalidade educativa, ao fazermos isso… e fizemos isso logo de início… e prolongou-se no tempo… e mantém-se ainda, até hoje!…" (Da3a79).

Como sublinha o mesmo participante, "(…) esta talvez tenha sido a mudança mais profunda que fizemos em todo o agrupamento!… E que não é possível fazer em muitos mais agrupamentos!..." (Db4b50). Porém, admite: "(…) claro, depois provocou grandes constrangimentos… [mas] houve aí grandes motivações pessoais" (Da1f81).

Com efeito, estas medidas não foram aclamadas por todos e mereceram alguma contestação. O próprio representante da Câmara Municipal considera:

> A única coisa que se alterou [na fase de transição] foi a distribuição dos alunos e dos níveis de ensino pelas escolas (CGc2f45). Ou seja, neste momento, nós temos o 1º ano na OCA e o 2º, 3º e 4º na AEG (CGe4a63). Bem sei… o diretor conversou connosco e, apesar de nós numa primeira fase não entendermos, também está bem pensado…o 9º ano como ano propedêutico do 10º, na ESBS, o 4º ano, como ano propedêutico do 5º, na AEG… (CGc4e64).

Estas reservas colocadas, pelo menos numa primeira fase, pelo vice-presidente da Câmara Municipal, assumem uma posição claramente divergente por parte do ex-diretor do agrupamento OCA, ao considerar que: "a secundária quis logo ficar com o 9º ano" (Dc1f30). Também o ex-presidente do CGT do mega-agrupamento enfatiza a sua posição divergente nos seguintes termos:

> (…) os dois diretores decidiram que a OCA ficaria com algumas turmas do 1º ciclo, cujo pavilhão para o efeito tinha sido construído no ano anterior e as turmas do 3º ciclo, à exceção do 9ºano, que ficaria na secundária (CGb2f89). A AEG ficaria com algumas turmas do 1º ciclo da cidade, as outras turmas da cidade ficaram no chamado colégio, uma velha escola no centro da cidade (CGb2f90). As turmas do 1º CEB da cidade ficaram distribuídas pelo colégio, na AEG e na OCA. (CGb2f91). Hoje, devido à sua diminuição, os alunos do 1ºCEB estão apenas na OCA e na AEG (CGb2f92). Na AEG está todo o 2º CEB (CGb2f93).

Assim, uma primeira fase, os alunos foram distribuídos nos termos que se apresentam no quadro 7.10.

Quadro: 7.10 – Distribuição dos alunos pelas escolas do mega-agrupamento

Escolas	Distribuição dos alunos no ano de transição	Ajustamentos posteriores
OCA	1º e 2º ano[412]	Deslocação para a OCA dos alunos do 1º ano provenientes dos colégios e da escola Dornas 1c (A partir do ano letivo de 2015/2016, a OCA, passou a ter unicamente o 1º ano)
	7º e 8º anos	
AEG	3º, 4º anos	A partir do ano letivo de 2014/2015 passou a integrar também os alunos do 2º ano, com o deslocamento dos alunos desse ano escolar provenientes dos colégios e da OCA
	5º e 6º anos	
ESBS[413]	Alunos do ensino secundário	
	9º ano	
Colégios	Alunos do 1º e 2º anos	Até ao ano letivo de 2014/2015
Dornas1c	1º ano	

Fonte: elaboração própria com base nos dados recolhidos.

[412] Para além destes alunos, foram, igualmente, enquadrados na OCA uma sala de alunos com autismo e outra de alunos com multideficiência, bem como uma turma do pré-escolar.

[413] Na escola secundária funcionava também os cursos de Educação e Formação (CEFs), enquanto o *Centro de Novas Oportunidades* ficou instalado na OCA, nos termos que foram salientados por uma professora que desempenha as funções de adjunta do diretor: "na OCA ficaram os alunos do 7º e 8º anos e o Centro de Novas Oportunidades, na secundária, os CEFs, os 9ºs anos e o secundário" (NCAD2f3).

Como destaca a coordenadora da escola OCA,

> (…) temos 5 turmas do 1º ano, o primeiro ano da cidade está aqui. O ano passado não tínhamos isso... (CE2f40). O ano passado tínhamos 3 turmas do 1º e duas do 2º, mas alterámos, tivemos de fechar o polo dos antigos colégios, porque se fechássemos um dos espaços gastávamos muito menos eletricidade, muito menos gás, muito menos funcionários (CE2f41).

Foi havendo, portanto, uma reorganização ao longo do tempo e, por isso,

> deixámos de ter aqui as 5 turmas do 2º ano que foram para a AEG e passámos a ter aqui apenas as 5 turmas do 1º ano. Temos depois as turmas de fora da cidade noutros polos, porque não temos espaço para todas as turmas do concelho (CE2f43). Este ano temos uma turma, porque também estava no antigo colégio (CE2f44).

Esta consolidação da reorganização dos alunos foi também evidenciada pela presidente do Conselho Geral nos seguintes termos:

> (…) no ano passado foi a questão da mudança dos alunos do antigo colégio… [para a escola AEG] os professores estavam lá mais isolados… e há gastos de luz… e funcionários… nós temos poucos funcionários (CGa2f60). Lá em baixo, no centro escolar, ainda temos o 1º ano e uma sala de multideficiência (CGa2f63). Mas agora com a diminuição de alunos talvez possamos juntar todos os alunos do 1º ciclo numa escola (CGa2f64).

O que significa que se deixa em aberto a possibilidade de consolidação desta distribuição, pelo menos ao nível da junção de todos os alunos do 1º ciclo, considerando a diminuição de alunos. O subdiretor do mega-agrupamento contextualiza a distribuição dos alunos nos seguintes termos:

> outra das dificuldades com que nós nos tivemos de preocupar [foi] onde alojar os alunos… e eu explico: as estruturas, por si, não davam possibilidades de nós termos ciclos de escolaridade dentro de unidades físicas. Por exemplo, o 2º ciclo, só entrava na escola a AEG (Db3a54). Ao invés, nós tínhamos capacidade deficitária na OCA, ou seja, se puséssemos o 2º ciclo, onde é que púnhamos o 1º ciclo?... (…) a capacidade instalada da escola ficava além do número de alunos que o 2º ciclo tinha. Ou seja, tínhamos capacidade instalada excedentária. Portanto, tivemos de preenchê-la (Db3a56). Pronto, foram essas questões que nós... uma das grandes dificuldades foi essa, mas acho que se equacionou muito bem, e podemos dizer, com alguma lógica, com alguma intencionalidade (Db3a57).

No seguimento do seu raciocínio, o subdiretor acrescentou:

> nós tínhamos outra unidade do 1º ciclo que eram os ex-colégios. Esteve lá o 1º e 2º ano, depois só o 1º e agora passaram para a AEG 2º, 3º e 4º e na OCA, só o 1º ano funciona lá em baixo. Portanto, a tendência vai ser encaixar também o 1º ano na AEG (Db2f165).

Por isso, para o subdiretor,

> É natural… é natural que [a reorganização dos alunos] tenha levantado problemas e algumas incompreensões, porque é que se fez esta e não se fez aquela?... Nós temos procurado, através do diálogo, explicar que a capacidade de instalação das escolas... (Db1g168). [Mas] daqui por uns anos, por força da redução do número de alunos, por quebra da taxa de natalidade, nós vamos conseguir alojar os alunos por ciclos de escolaridade nas escolas, neste momento não é possível… (Db1g159)[414]

[414] O diretor veio também reforçar esta ideia, sublinhando que a diminuição tem vindo a decorrer ao ritmo de "cerca de 40 todos os anos" (Da2f173).

Outros participantes enfatizam também a distribuição de alunos que foi empreendida. Por exemplo, a coordenadora do Departamento Curricular de Artes pronuncia-se da seguinte maneira:

> Houve efetivamente uma reorganização dos alunos, por exemplo, os alunos do 9º ano vieram para aqui [para a escola secundária]. A intenção foi que fosse uma vantagem, para os fazer crescer um pouco mais. Porque os pais sabem que aqui os alunos não são tão tratados como bebezinhos, dá-se mais importância ao trabalho académico (CPda2f22). Tem havido ajustamentos…, mas logo no início ficou a OCA com os meninos do 7º e 8º, a AEG com o 2º ciclo e mais 1º ciclo… (CPda2f39).

Enquanto isso, a coordenadora do Departamento Curricular do 1º Ciclo destaca:

> Sim, só 1º ano [na OCA] (CPd1c2f31). Exatamente, sim. O 3º e 4º já era este ano, como novidade é que veio o 2º, mas por falta de espaço [na OCA] (CPd1c 2f47). Há uma turma do jardim e está a multideficiência também. Está lá [OCA] uma unidade de autismo e de multideficiência (CPd1c 2f52).

Porém, a mesma professora esclarece: "(…) aqui o 3º e 4º é para dar continuidade, já com o objetivo de se inteirarem do ambiente" (CPd1c4c46), o que vem sublinhar o caráter "propedêutico" que presidiu a esta distribuição.

Com efeito, os participantes que se enquadram no projeto da direção tendem a acentuar as vantagens da lógica "propedêutica" da organização dos alunos, como ocorre com a coordenadora do Departamento Curricular de Línguas que considera:

> (…) aqui [na escola secundária] não houve grandes mudanças… só está cá o 9º ano (CPdl2f80). E está cá o 9º ano porquê? Porque a direção disse que esta era a ideia do propedêutico do secundário, portanto vamos juntar o 9º ano ao secundário para eles começarem a ter esta ideia de… e nós vemos que realmente é diferente o recreio deste e do outro [edifício]. E foi mais essa ideia, os 9os anos juntar sempre ao secundário e ali em baixo [na OCA] ficar apenas o 7º e o 8º (CPdl4a81).

No mesmo sentido, a coordenadora dos diretores de turma, observa:

> (…) porque na OCA já não havia espaço para eles… e, por outro lado, o 9º ano antecede o secundário… como há muitos colegas que preferem ficar no 7º e 8º ano, como há muitos alunos do 7º e 8º ano, atribuem o 9º ano aos professores do secundário (CPdt2f109).

Porém, o coordenador do Departamento Curricular de Matemática prefere salientar os ajustamentos que foram feitos no sentido da especialização:

> (…) foram sendo corrigidos… pois alguns erros que foram tomados no início… como juntar o 1º, 2º e 3º ciclo. Procurou-se que os grupos tivessem uma certa integração. Esta junção do 1º e do 2º ciclos é positiva para os alunos. Não há 3º ciclo, que era pernicioso. Na OCA funciona o 1º ano e o 7º e o 8º (CPdm2f28). Estas escolas foram concebidas para o 2º e 3º ciclo, mas em determinado momento, fez-se um edifício de raiz e é aí que na OCA funciona o 1º ano. O pré-escolar está distribuído por diversos centros (CPdm2f29).

Foi a construção do edifício de raiz para o 1º ciclo, ainda antes da agregação, que serviu também de base de sustentação da ideia que prevaleceu junto dos professores da OCA – pelo menos daqueles que poderemos considerar como seus "porta-vozes", nomeadamente o ex-

diretor, e ex-presidente do Conselho Geral – de que os alunos do 1º e 2º ciclos deveriam ser instalados na escola OCA. Por sua vez, a representante dos pais destaca,

> No primeiro ano foram lá para cima [AEG] o 4º, no segundo já foi o 3º…, entretanto fechou aqui a escola das Dornas 1c… agora todos os alunos do 1º ciclo estão na AEG, apenas os do 1º ano estão na OCA. Na AEG funciona agora o 3º, 4º e 5º e 6º ano. Na OCA tem a parte nova onde está o 1º ano e as duas salas de multideficiência[415] (CGp2f47).

Mas a mesma participante acrescenta:

> Isto [reorganização dos alunos] tem sido mais um projeto do diretor, que não foi pacífico, nem está a ser pacífico. Mas ele tem a pretensão de… não sei se vai correr bem… ele pretende dividir os ciclos… pôr na AEG o 1º ciclo e eventualmente o 2º, mas isto já vai depender da capacidade das instalações… pôr lá em baixo na OCA o 3º ciclo, cá em cima o secundário e eventualmente o 9º ano e colocar os cursos profissionais e os vocacionais no antigo colégio… e aquilo tem boas instalações. Mas não sei se, entretanto, já mudou de ideias… (CGp2f52).

Tudo indica, assim, que este projeto começou por constituir uma convicção do diretor, mas foi depois conquistando outros professores, a começar por aqueles que assumiram cargos dirigentes e que contribuíram para a assunção da consolidação desta política, no âmbito do mega-agrupamento. O subdiretor sublinha a importância desta medida nos seguintes termos:

> E como é que foi?... tirando alguma rotatividade do primeiro ciclo, por força da redução de escolas da cidade, pela redução do número de alunos, foi essa a nossa lógica, o 4º junto do 5º e o 9º junto do décimo. E para quê? Para ser aqui um propedêutico do ciclo seguinte. Uma realidade que ainda hoje se mantém. O 4º junto do 5º e o 9º junto do 10º (Db4a58).

No entanto, esta distribuição dos alunos levou também à deslocação dos professores do 2º ciclo da OCA para a GEA e à circulação de professores por diferentes escolas, o que pode, igualmente, ser encarado como uma inovação, que foi abordada de forma díspar pelos diferentes participantes, como veremos no ponto seguinte.

Cap. VII. 2.2.3. A circulação dos professores por diferentes edifícios escolares

A nova distribuição dos alunos envolveu também a reorganização dos professores, o que implicou que alguns passassem a circular por diferentes edifícios escolares, para desempenharem a atividade docente.

De acordo com a coordenadora da escola OCA,

> (…) os professores seguem os alunos lá para cima e depois, após o 4º ano, voltam para baixo (CE2f46). Mas sei que os professores que mudaram mais foram os do terceiro ciclo, 7º, 8º e 9º anos. Portanto, a grande mudança foi aqui na OCA. Porquê? Porque aqui na OCA havia poucas turmas do 2º ciclo, portanto, os professores que se deslocaram foram os daqui (CE2f8).

[415] Duas salas, mas uma delas funciona com alunos de autismo.

Nos termos apresentados pela coordenadora dos Diretores de Turma,

> fizemos uma reorganização da distribuição dos alunos e, consequentemente, dos professores afetos àquele edifício… que circulam… os únicos que estão mais fixos são os professores do 2º ciclo e do secundário, os que são exclusivamente do secundário e os que são do 2º ciclo (CPdt2f14). [Os professores do 3º ciclo] circulam entre a OCA e a ESBS… (CPdt22f15).

Porém, esta decisão deu origem a momentos de contestação promovidos, sobretudo, pelos professores da escola OCA, uma vez que "todos os docentes do 2º ciclo passaram para a escola AEG. As turmas do 5º e 6º que estavam para vir para aqui foram para a AEG e as do 7º e 8º vieram todas para aqui" (CE2f9).

De acordo com o ex-diretor do agrupamento OCA, "as pessoas não aceitaram, mas foram obrigadas, os da AEG não queriam vir cá para baixo [OCA], fomos nós lá para cima, é lá que funciona o 2º ciclo" (Dc2f81).

O diretor do mega-agrupamento enquadra a decisão tomada nos seguintes termos:

> (…) nós entendemos – a comissão administrativa provisória entendeu – que deveria ser assim, desde o primeiro dia pôr um cunho intencional, conferir intencionalidade educativa à ação (Da4b57). Portanto, cada ano, um ano inteiro está só numa unidade, não há dispersão, não há os professores que lecionam o 6º ano numa escola e os outros professores que também lecionam o 6º ano noutra escola. Isso não existe, o 6º ano está todo numa escola, o 5º ano é todo numa escola, o 6º, 7º ano é todo numa escola, e por aí fora, o 8º…(Da4b49).

Como remata o mesmo protagonista,

> (…) portanto, aqui, a contestação sempre veio de onde? Dos professores, sempre veio dos professores!… (Da1g88). Tivemos também um presidente de uma associação de pais que assumiu protagonismo nisso, também contra. Mas também porque era um caso particular de uma associação de pais em que tinha um grande poder na escola [na OCA]. E, portanto, com o novo agrupamento, esse poder ruía, extinguia-se. Mas são casos perfeitamente identificados, personalizados (Da1g89).

O diretor do mega-agrupamento põe, assim, em evidência que a contestação foi personalizada e situada no âmbito da escola OCA, enquanto que uma linha maioritária de professores aceitou as decisões tomadas.

De acordo com a coordenadora da escola OCA, "(…) houve maior mudança de entrada de professores na OCA e os que saíram da OCA para a AEG facilmente se acomodaram porque era uma minoria" (CE2f10). Para esta professora, para "as pessoas que chegaram à OCA, o primeiro ano foi de habituação e depois começaram a rodar entre esta e a secundária e as coisas entraram no eixo, portanto, foi mais o primeiro ano" (CE2f10).

Como evidencia o coordenador dos cursos profissionais,

> (…) há colegas que trabalham sempre na mesma escola… há colegas que continuam nas escolas onde estavam…apesar de termos colegas que têm rodado, nomeadamente nos diferentes níveis de ensino… nos grupos em que isso é possível, essa rotação vai-se fazendo, mas noutros não é possível… (CPcp2f5).

Assim, se num primeiro momento esta mudança gerou desconforto, parece ter sido rapidamente assimilada pelos professores, ao ponto de se poder considerar que "(…) a escola fez uma coisa boa, os professores começaram a rodar… e os professores aceitaram bem, muito bem" (CGa2b17). Tanto mais que, como sublinha a coordenadora da escola OCA,

> nós só pomos os professores numa manhã para baixo e para cima só se de todo não pudermos (CE2h20). Depois, nós temos um portão da escola secundária mais próximo e a distância demora 5 minutos a ser percorrida. Isso não é um problema. Mais, nós tivemos aqui uma professora que era das mais velhas no 7º e 8º e preferiu continuar com o 8º e 9º ano e vir ao nono ano lá acima (CE2i21).

Por isso, os professores "(…) aceitam… poderá haver exceções, mas aceitam… até porque nós não funcionamos na escola com regras diferentes, as regras são as mesmas (CE2h47). Não causa muitos [problemas]…, porque a distância é muito próxima e nós minimizamos" (CE2i19). Para a coordenadora dos Diretores de Turma a nova conceção de escola traduz-se nos seguintes termos:

> Porque nós fazemos isto, portanto…: agora já não estamos afetos a um edifício… uma vez que a distribuição dos níveis de ensino está feita por edifícios… edifícios, portanto… (CPdt2f13). É que eles estão muito próximos… (CPdt22i31). Porque nós somos um agrupamento de escolas… não é este espaço que é a escola… é assim, nós somos um agrupamento de escolas… E eu utilizo muito a expressão aquele edifício. Porque nós estamos com o 7º e 8º ano no edifício da OCA, estamos com o 9º na ESBS… (CPdt22f18). (…) este ano não, mas no ano passado, também estive lá… [na OCA] (CPdt22f19).

Tanto mais que, como sublinha o diretor do mega-agrupamento,

> (…) essa [ligação afetiva aos edifícios] até nem existia, por uma razão muito simples, quase todos os professores que estavam na OCA já tinham passado pela AEG. Até porque quando a OCA se formou, formou-se com quadros que saíram da escola AEG. Portanto, essa ligação não me parece que por aí houvesse… (Da9e127).

Por isso, sobre a questão de saber se a mudança para outros espaços escolares causou problemas, o subdiretor considera:

> (…) eu posso dizer que não… (Db9e197). Até porque havia uma forte identidade em cada uma das escolas, um sentido de pertença, [mas,] curiosamente, o agrupamento com maior sentido de pertença era o agrupamento OCA… Mas, curiosamente, a maior parte dos professores – e estou a falar do 2º ciclo – que transitaram para a escola AEG, foram eles de alguma maneira,… dos principais promotores de um bom clima de escola… Isso é verdade, pois havia um sentido de pertença… eu pertenço àquela escola, àqueles alunos, àqueles professores…, mas foram os professores que vieram da OCA, de alguma maneira, os principais promotores do estabelecimento de um bom clima de escola… (Db9e198).

Na generalidade, os participantes, foram aceitando esta medida:

> Não, para mim não, não é constrangedor [circular entre edifícios], desde que as condições para trabalhar estejam criadas, não há grandes motivos para… (CPcp9e42). Aceitam, aceitam [os professores do 1º ciclo]. Para os alunos é que há, às vezes, um choque, um choque de contextos, porque lá [na OCA] são cinco, aqui são quinze turmas. Além das quinze, há mais quinze de 2º e 3º ciclos. Somos muitos. Somos perto de 700 alunos aqui [AEG] e lá [OCA] 120. É só essa... é a diferença (CPd1c4a144).

Contudo, alguns participantes assinalam esta mudança como sendo "complicada", como, por exemplo, a coordenadora do Departamento Curricular de Línguas, que considera:

> O meu departamento tem professores assim, temos professores que andam nos três edifícios. Está bem que o horário é feito… e a direção tem esse cuidado de falar com eles e de lhes dizer, mas, lá está, é a questão das horas… e as pessoas acabam por aceitar… (CPdl2c59) e as pessoas tentam minimizar o máximo possível. Mas, lá está, é complicado, porque eu vejo, claro, têm de compreender, é a deslocação, é o ir… lá está, o edifício é outro (CPdl2c60).

Para a coordenadora do Departamento Curricular de Artes,

> As pessoas perceberam efetivamente que… espaços físicos são melhores nuns lados que noutros e aqui (escola secundária] os espaços são os piores. As outras são escolas muito mais novas… Esta escola, aliás… estivemos para ser intervencionados, mas não chegou a acontecer (CPda9e46). Eu penso que eles sentem mais aqui… Os que passaram de uma escola para a outra (GEA e ACO) não sentem muito porque a coisa não é muito diferente. Os que vêm para aqui sentem um pouco mais, sentem… (CPda9e47); e mais os daqui [na escola secundária] que foram para ali… sentem ainda mais, sentem… penso que sentem a mudança como uma despromoção. Acontece… e quem disser o contrário está a mentir! (CPda9e48).

A coordenadora dos Diretores de Turma assume que esta situação traduz um constrangimento para os professores implicados, nos seguintes termos:

> Bom, sim, a desvantagem tem esse fator que é as pessoas terem de andar a correr no intervalo… que é desagradável… (CPdt2c39). Obviamente que há aqui um constrangimento… Agora já estamos a entrar num pormenor, que é, quando estamos na organização do horário há, pontualmente, um problema que é um professor ter de dar uma aula no edifício da OCA e no momento seguinte ter de estar na ESBS… (CPdt2c20). Mas são pontuais esses casos… temos uma situação aí que o professor tem mesmo de vir a correr, porque não tem intervalo sequer. Portanto…, mas são situações muito pontuais… (CPdt2c21). Ou então vem no intervalo de 20 minutos. Esses momentos também não são agradáveis para o docente…, mas evita-se ao máximo… dentro dos constrangimentos próprios da organização dos horários (CPdt2c22).

O vice-presidente da Câmara Municipal coloca a questão nos seguintes termos:

> Depois há os professores, o 9º ano funciona cá em cima… e os professores andam para cima e para baixo… e isso acontece com os professores…. isso também não foi bem aceite (CGc2c19). Bom… eu penso que não… [não criou problemas]. Bom, os professores do 3º ciclo sentem-se prejudicados por andarem sempre para cima e para baixo…, mas… eu penso que não [criou problemas] (CGc2c62).

Ou seja, apesar de poder ser reconhecida a incomodidade da situação, a circulação de professores, pelos diferentes edifícios, parece ter sido aceite sem grandes convulsões. Mesmo a mudança dos professores do 2º ciclo da OCA para a GEA parece ter sido assimilada. O ex-presidente do CGT do mega-agrupamento e ex-presidente do Conselho Geral do agrupamento OCA coloca a questão nos seguintes termos:

> O corpo docente do 2º e 3ºciclos, mas poucos da secundária, quando necessário mudam, rodam, nas outras escolas, embora poucos, mas acontece… (CGb4a99). (…) nos primeiros anos do mega-agrupamento, apenas os docentes da OCA (sobretudo os professores do 2º CEB, visto que estes alunos se deslocaram para a outra escola, a AEG) perderam esta ligação [ao edifício da OCA] (CGb9e104). Para além destes docentes e respetivos alunos foram muito poucos [os que perderam a ligação] (CGb9e105). Ainda se tentou pressionar a direção para fazer nova análise

> com base em propostas apresentadas, mas não houve receção sequer às propostas alternativas (CGb5c108). A direção já tinha o plano delineado e achou por bem implementá-lo, independentemente da vontade de um pequeno grupo de docentes. Os pais desses alunos foram aceitando essa alteração e os outros docentes ficaram indiferentes… (CGb5c109).

Ou seja, como remata este protagonista,

> Hoje em dia é residual esta "perda de ligação", ou seja, o deslocamento de docentes que estão em determinado edifício/ciclo e vão lecionar para outro edifício/escola e ciclo. Atualmente não existe qualquer resistência a estas mudanças, aceitaram-se pois nunca se encontrou grande recetividade para discussão no diretor e acabaram por serem compreendidas por quase todos… (CGb5c96). (…) foram poucos, em relação ao número total de docentes, os que nos primeiros anos do mega perderam esta ligação, daí a pouca contestação e consequente reação da direção (CGb9e107). Normalmente, são os docentes que estão no fim da lista do respetivo grupo e não têm horário (CGb9e106). (…) O corpo docente e auxiliares que mais sofreram com as mudanças foram os da OCA (a secundária não sofreu qualquer alteração e a GEA poucas). Depois de tentarem dialogar, mas sem sucesso, os docentes da OCA acabaram por desistir e foram aceitando… (CGb5c97).

Deste modo, podemos considerar que esta foi uma inovação que parece ter percorrido um processo evolutivo sistémico luhmanniano, nos termos apresentados na figura 4.16. O processo evoluiu desde a variação até à reestruturação. Num primeiro momento, a novidade afirmou-se como uma reprodução desviante que causou perturbação, num segundo momento, foram produzidas novas expetativas, aceites, por uns, como novas referências de sentido, enquanto outros, sobretudo os professores da OCA, as rejeitaram. Com o tempo a rejeição dissipou-se e desapareceu, embora alguns pudessem ter mantido a expetativa de recuperação da opção rejeitada, num contexto de reestruturação e consolidação da seleção. Isto porque, de acordo com Luhmann (2011), a reestruturação não constitui um equilíbrio do sistema, como acontece nos sistemas abertos, mas traduz uma construção que se desenvolve numa "estabilidade dinâmica" e, por isso, sujeita a novas reformulações recursivas em que seleções rejeitadas, num momento, podem ser recuperadas noutro.

Com efeito, a Câmara Municipal relativamente a esta reorganização dos alunos e, por consequência, também dos professores, manifestou as suas reservas, como anteriormente já tivemos ocasião de referir, tendo o seu vice-presidente acrescentado que

> (…) há um longo caminho a percorrer, inovar, inovar, inovar, isso é fundamental (CGc4f115). (…) Sou um defensor, mas muita coisa há a fazer para que este agrupamento continue a ser uma referência para a região. E mais, uma referência na região com várias ofertas, não só preocupado com o sucesso escolar e com o prosseguimento de estudos, mas com a integração dos alunos com necessidades educativas especiais, com o desporto escolar, com o ensino articulado da música… temos de olhar para a estrutura como um todo. É por isso que muitas vezes o ranking das escolas poderá induzir as pessoas em erro, só pensarmos no ranking não faz sentido (CGc5d116). E depois, o ideal seria tentarmos concentrar todo o 1º ciclo numa única estrutura (CGc5d62). Mas nós preferíamos o primeiro ciclo na mesma escola. É algo que temos de pensar… o 8º ano teria de sair da OCA… é algo que vamos avaliar (CGc5d65).

Também a representante dos pais sublinhou a dado passo: "este ano está-se a tentar que o 8º ano também suba cá para cima" (CGp2c20), o que significa que a decisão tomada deixava em aberto novas possibilidades de reorganização que poderiam vir a acontecer.

Com efeito, em fase posterior à nossa investigação empírica, para entrar em vigor no ano letivo de 2018/2019, viemos a saber que a reorganização dos alunos, como também de professores, foi consolidada com a concentração dos discentes do 1º ciclo na OCA, tendo os alunos do 7º e 8º anos sido deslocados para a AEG, onde também permaneceram os alunos do 2º ciclo. Os alunos do 9º ano continuaram na escola secundária. Deste modo, manteve-se o pricípio da organização propedêutica, apenas não realizado com o 4º ano que ficou também na OCA, mas por falta de espaço na AEG. O que surge como novidade, portanto, é a concentração do 1º ciclo na anterior escola OCA, como era pretensão dos professores do anterior agrupamento do mesmo nome, da representante dos pais, bem como da Câmara Municipal, que ali tinha construído um Centro Escolar, ainda antes da agregação.

Esta possibilidade, contudo, apenas foi viabilizada pela contínua diminuição de alunos focada, nomeadamente, pelo diretor e pelo subdiretor,

> tem a ver com a diminuição de alunos, cerca de 40 todos os anos (Da2f173). Nós, no primeiro ano que nos juntámos, tínhamos trezentos e qualquer coisa professores, hoje temos 250, é uma diferença enorme… (Da2h172). Vamos lá ver, nós começámos com perto de três mil alunos e hoje temos 2200. Quer dizer, aquilo que antes se tornava uma situação difícil de governar, hoje não, hoje... quer dizer… também só foi verdadeiramente difícil no primeiro ano… pois tivemos de montar a máquina. De resto, não foi nada difícil (Db2f44).

Outros participantes assinalam, igualmente, esta diminuição de alunos e de professores no agrupamento, como é o caso do ex-presidente do Conselho Geral Transitório, ao considerar que "nos alunos, tal como nos professores, houve uma pequena redução nos primeiros anos, mas que tem sido persistente. Tudo consequência da lenta diminuição da população escolar e da adaptação da nova estrutura escolar ao meio" (CGb2g134).

Uma outra medida que podemos considerar como inovadora foi a ênfase nos resultados escolares e na centralidade do dispositivo de avaliação do ensino secundário, o que passaremos a abordar no ponto seguinte.

Cap. VII.2.2.4. Alargamento do dispositivo de avaliação da escola secundária a todo o agrupamento e as possibilidades de melhoria dos resultados escolares

Uma das grandes prioridades assumida pelo mega-agrupamento foi a preocupação com a melhoria dos resultados escolares em todo o sistema organizacional, o que levou ao alargamento do dispositivo de avaliação da escola secundária às outras escolas e níveis de ensino. Porém, também esta medida não foi implementada de forma consensual, mantendo-se a dualidade de posicionamento, a que temos vindo a reportar-nos ao longo da nossa análise. Por um lado, os professores que enfatizaram a importância destas medidas como "positivamente relevantes", ligados ao diretor e à sua equipa e, pelo outro, aqueles que divergiram, situando-se, nos termos sublinhados por Besio e Schmidt (2012), num campo que podemos inserir na dimensão considerada como "negativamente relevante".

A primeira linha de atuação foi, desde logo, enfatizada pelo subdiretor ao considerar:

> (…) Nós assumimos aqui a cultura que a escola secundária já tinha (Db2b72). A avaliação não era uma das prioridades de qualquer um dos agrupamentos…, mas a partir do momento que formámos o agrupamento, assumimos uma prioridade em que tudo era mensurável, ou seja, o resultado, o produto, quer o 1º ciclo, o 2º, o 3º e o secundário, tudo é mensurável... ou seja, o resultado passou a ser aqui uma referência… E depois... tivemos a felicidade... A política educativa do Ministro Crato caiu como uma luva…, mas nós começámos antes dele chegar. Foi, no fundo, absorver a prática, a filosofia que a escola secundária já tinha (Db4c75).

Com efeito, como sublinha o subdiretor,

> (…) nós começámos antes dele [Ministro da Educação][416] chegar (Db4c76). (…) O dispositivo de avaliação foi estruturado à semelhança do dispositivo do ensino secundário que a escola secundária já tinha. A escola secundária tinha – e tem – um bom dispositivo de avaliação e nós temo-lo como referência… ou seja, ele foi estruturado à semelhança do ensino secundário, com alguns ajustamentos próprios dos outros ciclos (Db4b78).

Para este membro destacado da equipa dirigente,

> o objetivo era diminuir o poder discricionário do professor, a carga de subjetividade que a avaliação tem… Ou seja, eu quando digo a subjetividade até parece que a avaliação algum dia vai ser objetiva, não é isso que eu estou a pretender dizer… (Db4c79). Nós criámos instrumentos que permitem a cada aluno e a cada agregado familiar saber a avaliação que vai ter no final de cada período e no final do ano (Db4c80). Ou seja, nós diminuímos a carga subjetiva, ou seja, diminuímos o poder discricionário do professor… isso foi um ganho (Db4c81).

[416] O Ministro da Educação Nuno Crato pertenceu ao XIX Governo Constitucional de Portugal, chefiado pelo 1º Ministro Passos Coelho, e cujo período de vigência decorreu entre 21 de junho de 2011 e 30 de outubro de 2015. Com o Ministro Nuno Crato, seriam alteradas as políticas educativas priorizadas pelo governo anterior do Partido Socialista, nomeadamente determinando a criação de "metas curriculares" que clarificassem os conteúdos fundamentais dos programas, visando a melhoria do desempenho escolar. Neste contexto, enfatizou-se a importância dos resultados escolares e da mensuração, introduzindo a realização de exames no 6º ano (2012) e no 4º ano (2013), enquanto era reforçada a carga horária das disciplinas de Matemática [com a criação de um novo programa nesta disciplina] e de Português. Entre outras medidas, acabou-se com as "áreas curriculares não disciplinares", introduzidas pelo governo anterior, o Estudo Acompanhado e a Área de Projeto.

Mas para uma professora da AEG que veio da OCA e se insere na linha de atuação divergente da corrente ligada à equipa dirigente e que habitualmente lidera a lista concorrente ao Conselho Geral,

> aqui impera a cultura dos resultados, a escola secundária é que serve de referência… (NCACG44c14). Aqui são só os testes, todos à mesma hora e no mesmo dia. Conclusão da história, todos trabalham para o teste! Só nós na área de expressões é que continuamos a desvalorizar um bocado o teste, valorizando mais o trabalho em sala de aula. (NCACG4c25). Na altura [ainda no agrupamento OCA], valorizavam-se muito as atitudes, constituíam cerca de 30% da avaliação. As atitudes têm de ser valorizadas!... Aqui, agora, dizem que 10% já é suficiente (NCACG4c10). Mas isto é assim com a direção, mas também com os pais, só valorizam os testes!... Mas isto também é muito do Ministro anterior… O atual Ministro está a pôr o dedo na ferida e a fazer com que os pais entendam que há mais disciplinas para além do Português e da Matemática!... (NCACG4c26).[417]

Por isso, para esta participante, "se calhar é [inovador], mas é uma referência que eu não acompanho, este medir… Eu não quero isto para os meus netos e foi isto que nos levou a ir outra vez a eleições…" (NCACG4e18).[418] Outros ecos deste descontentamento face à mensuração e à pressão para o resultado escolar foram registados no âmbito do contacto com duas professoras na escola AEG, que consideram: "porque é-nos exigido o aspeto académico, cada vez mais nos exigem isso. Portanto… Nós antes tínhamos a liberdade que agora não temos…" (NC2AEG4c14).

Para a equipa dirigente esta dimensão da avaliação constituiu uma prioridade desde o início. Como foi sublinhado por uma adjunta do diretor que superentende nas questões da avaliação interna e dos exames nacionais, ainda em 2012, aquando do primeiro contacto que efetuámos ao mega-agrupamento, "tivemos logo uma grande preocupação com a avaliação… (NCAD4c9). A nossa principal preocupação foi, claramente, com os resultados. Criámos um grupo de trabalho, uma 'task force'" (NCAD4c25).

Como acrescenta a mesma protagonista,

> em termos de práticas, a escola secundária estava um pouco mais avançada… (…) Por exemplo na realização das provas de exame, na cotação de cada questão, na utilização de folhas de exame… até na elaboração do próprio enunciado!... (NCAD4a18). O nosso dispositivo de avaliação valoriza o aspeto quantitativo… usam o dispositivo em Excel e quantificam… quer nas disciplinas, quer na atitudes e valores. O nosso dispositivo de Excel até já foi exportado para

[417] Com efeito, o novo Ministro da Educação empossado com o governo do partido Socialista, em 26 de novembro de 2015, Tiago Brandão Rodrigues, viria desencadear um novo paradigma no âmbito do currículo de da avaliação das aprendizagens, levando, por exemplo, ao fim dos exames de Português e de Matemática, no 4.º e no 6º anos e à introdução das provas de aferição no 4.º, 6º e oitavo anos de escolaridade e desencadeando um processo que levaria à afirmação da chamada flexibilidade curricular e à inclusão, consolidado com a publicação do Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho *e* Decreto-Lei *n.º* 54/2018, de 6 de julho. As "metas curriculares" foram substituídas pelas "aprendizagens essenciais".

[418] A professora refere-se às eleições para o Conselho Geral que tinham decorrido há pouco tempo, liderando mais uma vez uma lista opositora à apresentada pela direção da escola, embora não tenha saído vencedora.

> outras escolas!... (NCAD4a18). Nós queremos resultados, para não trabalharmos às cegas, pois na próxima semana querem começar a fazer horários. Por exemplo: quem vai dar aulas de manhã, que atitudes e valores tinham menos peso… querem fazer os horários antes das férias! (NCAD4e28).

Assim, no sentido de implementar rapidamente estas ideias foi criada uma "task force" para operacionalizá-las de forma alargada a todo o agrupamento, que assentou na seguinte configuração:

> A equipa 'task force': um professor do 1º ciclo, GC; 2º ciclo, RC (era da ACO); 3º ciclo, AB (era da GEA); escola secundária, DGA, que é o coordenador da Equipa de Avaliação (NCAD4c33). Uma Equipa de Trabalho que recolheu toda a documentação da avaliação interna e externa e deu-lhe ordem. Organizou-se e estudou-se tudo, pois o que queríamos era melhorar os resultados. Pessoas dinâmicas, mas com algum distanciamento face à direção… (NCAD4c26). Reuniram, constituíram grupos… (NCAD4c27), a equipa da secundária, o diretor, mais dois adjuntos (NCAD4c29); na equipa da GEA está o subdiretor (NCAD4c30); na ACO não está ninguém; o MF, que faz assessoria à direção, coordena (NCAD4c31); no 1º ciclo, está o RC, adjunto da direção (NCAD4c32).

Com este procedimento, de acordo com a adjunta do diretor,

> tem mudado alguma coisa, pois alargamos a avaliação também ao 5º e 6º anos, com provas globais, testes intermédios… (NCAD4c10). Pela primeira vez, aplicámos testes intermédios ao 2º ano (NCAD2c11). Seguimos os critérios do GAVE[419] e estendemos as práticas da escola secundária a todas as escolas do básico. (NCAD2c12). Os professores da escola secundária colaboraram na vigilância dos exames… (NCAD2c13). Pela primeira vez, os colegas do 2º ciclo tiveram trabalho no ensino secundário, porque, desde junho, todos os dias há exames. (NCAD2c14).

Este depoimento põe, por um lado, em evidência o envolvimento da equipa dirigente do novo agrupamento neste processo de mudança, e, pelo outro, a centralidade da escola secundária na modelação dos procedimentos relativos à avaliação. Esta predominância da escola secundária em questões de avaliação foi também enfatizada pela presidente do Conselho Geral, para quem

> os outros agrupamentos não estavam habituados a trabalhar assim…, mas isto veio também da mudança governativa do anterior governo. Isto estava muito virado para a avaliação e menos para a formação integral (CGa4c31). Por isso, como acrescenta: "eu digo sempre… atenção agora há os exames!…" (CGaAA).

Para a mesma participante, "(…) isto é um facto… que também é positivo, porque nós conseguimos melhorar os resultados… podemos reforçar mais aqui mais ali… do que dizer à outra escola olha vê lá se…" (CGa2b30).

[419] A atuação do GAVE, Gabinete de Avaliação Educacional, enquadra-se no âmbito do nº 1 do artigo 17.º do Decreto-Lei n.º 125/2011, de 29 de dezembro. Este organismo do Ministério da Educação viria depois a ser substituído pelo IAVE, Instituto de Avaliação Educativa, criado com a publicação do Decreto-Lei n.º 102/2013, de 25 de julho.

Esta convicção da presidente do Conselho Geral de que o trabalho desenvolvido neste campo levou à melhoria dos resultados é também assumida pelo diretor do mega-agrupamento, nos seguintes termos:

> a melhoria é evidente e escancara-se nos resultados dos exames (Da2b122). Aliás, hoje, se perspetivarmos em termos de resultados escolares, nós, desde 2010, não tivemos um único ano de pioria dos resultados (Da2b44). Desde 2010 que os nossos resultados escolares são progressivamente melhores. Isto também é um indicador de que o agrupamento está com saúde, está com pujança!… (Da2b45).

Esta mesma perceção de que os resultados melhoram com o mega-agrupamento está presente noutros participantes mais identificados com a política da direção da nova organização. Para o subdiretor,

> é evidente que tínhamos pontos de partida diferentes, não é? Mas nós temos vindo ao longo dos anos a melhorar comparativamente com os resultados nacionais... (Db2b174). É muito significativo..., ganhando já uma velocidade muito mais significativa no 9º ano de escolaridade. No 9º ano de escolaridade, por força… lá está, do valor dos exames, do rigor que os professores põem mais na sua atividade, maior preocupação… os resultados do 9º ano estão já muito em linha com os resultados do secundário…(Db2b174). No ensino secundário são muito bons, mesmo à escala nacional, à escala distrital são dos melhores (Db2b174). O 9º ano está a fazer o seu percurso (Db2b174), mas, genericamente falando, os resultados do mega-agrupamento não perderam por ser mega-agrupamento, pelo contrário, eles têm vindo a evoluir de modo positivo… (Db2b175).

Também a coordenadora do Departamento Curricular de Línguas tende a admitir esta possibilidade, ao considerar:

> eu julgo que sim, houve melhorias… [dos resultados escolares] no geral, penso que sim. É óbvio que não quero com isto dizer que quer a OCA, quer a AEG, quer a ESBS antes da agregação não se preocupassem com os resultados, não (CPdl2b90).

No entanto, para outros participantes esta influência positiva dos resultados com o mega-agrupamento já não assume a mesma dimensão. Por exemplo, o ex-presidente do Conselho Geral Transitório do mega-agrupamento e ex-presidente do Conselho Geral do agrupamento OCA situa-se nesta tendência, ao considerar:

> não se pode dizer que os resultados das três escolas (2 agrupamentos e a secundária) antes do mega eram maus, porque não eram, pelo contrário, eram razoavelmente bons, portanto o que a direção do mega fez foi afinar a "máquina" e definir que tais resultados eram um objetivo da nossa escola e uma prioridade da gestão, convergindo para aí alguns recursos que estariam dispersos (CGb4c100).

Outros participantes colocam mesmo em dúvida que o mega-agrupamento tenha sido impulsionador da melhoria dos resultados escolares:

> não sei… não sei. Não acredito. Não prejudicou, mas não sei se melhorou. Primeiro porque uma casa muito grande é mais difícil de gerir que uma casa mais pequena. E realmente a melhoria dos resultados dos alunos tem mais a ver com o trabalho dos alunos e dos professores… e às vezes, quando a influência dos pais é muita, isso prejudica (CPda2b42).

> Eu aí… já não sei… Eu conheço duas realidades distintas, trabalho em duas escolas… acho que os alunos estudam pouco, trabalham muito pouco… não consigo ser pragmático no sentido de que melhorou… Os nossos alunos têm pouca autonomia… e é uma realidade concreta… dois, três empenham-se… o resto… Agora, nós sentimos é que há necessidade de trabalhar nos primeiros anos… Logo nos primeiros anos, começar a identificar com rigor e trabalhar aí!... (CPcp4c38)

No entanto, os representantes da comunidade no Conselho Geral percecionam também a melhoria dos resultados escolares como um aspeto a ressaltar com a agregação, embora apresentem nuances próprias na respetiva análise:

> Os resultados mantiveram-se… porque o diretor era o mesmo… o modelo seguido é o da secundária… a secundária é que se espalhou para o resto (CGp9a59).

> Objetivamente, e considerando os resultados obtidos pelos alunos nos exames nacionais, no *ranking* anual das escolas sim… pois normalmente a escola de Beira Serra está ali no top 2, 3 do distrito. Pelo que tenho visto tem mantido alguma regularidade nos primeiros (CGe4e16). Não tenho ponto de comparação com a situação, [os resultados] têm sido honrosos, pelo que admito que haja uma preocupação com os alunos, com os resultados dos alunos. (…) E esses resultados terão de ser focalizados nos alunos, criar valor para os alunos. Tudo tem de ser centrado nos alunos… (…). Uma escola que, por exemplo, se preocupe em ter instalações bonitas e os relvados bem preparados, mas despreze a capacidade de os alunos aprenderem Matemática, Português e outras atividades é desfocalizada. No nosso caso, por exemplo, é o automóvel, a escola são os alunos... (CGe7a55).

> Eu julgo que sim, houve melhorias… [dos resultados escolares] no geral, penso que sim. É óbvio que não quero com isto dizer que quer a OCA, quer a AEG quer a ESBS antes da agregação não se preocupassem com os resultados, não (CGc2b90). Portanto, se calhar aqui houve uma junção em que há a preocupação dos resultados… Aliás, as próprias orientações da tutela… resultados, resultados, resultados… também apontavam nesse sentido (CGc4c38). Tenho essa ideia… primeiro, resultados. Este agrupamento é um agrupamento virado para o prosseguimento de estudos e para a inclusão na vida ativa. Ou seja, nós temos os resultados ao nível do ensino, são excelentes (CGc4e56).

Porém, o ex-diretor do agrupamento OCA duvida da sustentabilidade da melhoria dos resultados e discorda da ideia de que a agregação tenha sido determinante, ao considerar:

> Não sei, não faço ideia. Isso são políticas da direção e eu não me meto nisso. A nossa escola também já antes tinha bons resultados, eram até melhores (Dc4e63). Os resultados dos alunos têm sido bons, mas a constituição do grande agrupamento não tem interferência. Não, acho que não… nós antes até tínhamos resultados melhores. Isto agora tem a ver com as colheitas, uns anos melhor, outros piores… é como o vinho (Dc2b78).

Do que não parece haver dúvidas nos participantes é que foi desenvolvida uma política de escola voltada para a melhoria dos resultados escolares dos alunos, como já foi evidenciado e outros participantes vieram enfatizar. Por exemplo, o coordenador do Departamento Curricular de Matemática reforça esta ideia ao considerar:

> Parece-me que foi positivo… embora tenha criado alguns problemas. Mas veio dar um maior rigor às práticas; uma avaliação mais correta, mais de acordo com o avaliado. Mais objetiva e menos sujeita a erros, tirando-lhe alguma subjetividade (CPdm4c10). A questão dos resultados é para nós muito importante, por isso, em departamento fazemos testes comuns, com ligeiras exceções. Temos equipas de trabalho por ano (CPdm4c32). Este tipo de avaliação seguiu mais o padrão do ensino secundário. Na escola secundária, o padrão do básico já tinha algum alinhamento com o da secundária. Os documentos que foram criados para o 2º ciclo seguiram o exemplo do 3º ciclo e foram alinhados com o secundário. Estes documentos foram discutidos

> nos grupos, embora com algumas balizas prévias. Depois passaram aos departamentos e viriam a ser aprovados no conselho pedagógico (CPdm4b11).

Também para a coordenadora da escola OCA, este dispositivo de avaliação generalizado a todo o agrupamento

> (…) tem vantagens… claro que para alguns alunos poderá haver constrangimento, mas para esses alunos temos também cursos vocacionais, no secundário também… (CE4c51). (…) Mas isso surge não só ligado ao agrupamento, foi tudo uma conjuntura global, com a introdução dos exames do 4º e no 6º ano. Isto é, nós passámos da secundária para o básico, porque já havia exames no 9º ano. Foi fácil constituir o secretariado de exames com um ou outro professor da escola secundária que vieram ajudar e isso não criou problema nenhum (CE4b50). À partida, os instrumentos [de avaliação] são comuns, não quero dizer que seja igual, mas temos sempre uma matriz comum (CE4e57).

O processo de generalização do dispositivo da escola secundária às restantes escolas e níveis de ensino é também abordado pela coordenadora do Departamento Curricular de Línguas, nos seguintes termos:

> falando em critérios de avaliação, o dispositivo, há o dispositivo geral e depois há o dispositivo de cada departamento que foi estipulado, e eu, à minha maneira, fui semeando e eu dizia: e se?...[risos] e com e se… as coisas foram-se trabalhando e foram entrando (CGdl2b77). Depois aí, durante o ano, claro que houve muitas coisas a trabalhar, e uma das coisas que foi polémica foi a instituição da prova global, a prova global no básico, desde o 5º ano até ao 9º, exceto as disciplinas de exame e as disciplinas onde havia testes intermédios na altura, todos os outros era assim. Mas esse primeiro ano foi terrível! (CPdl1f12). Mas, nesse sentido, a direção também nos dava orientações: façam assim e assim…, orientações que também eram muito importantes (CPdl1f12). E eu estava no pedagógico e fui uma das que votei a favor, eu achava bem que fosse assim, mas eu fiz mesmo questão, nessa reunião onde fosse apresentado que ia ser feita a prova global, eu iria para justificar porque é que tinha votado a favor (CPdl1f13). Quando fui para essas reuniões que foram diferentes, em cada grupo, claro que houve colegas que afrontaram mesmo, porque a decisão era forte, a decisão vem de cima, devia vir das bases, veio de cima… (CPdl1f24). E foi aí que eu disse: olha, vem de cima e é por isso que eu estou cá (CPdl7d25). Pronto, independentemente de nós concordarmos ou não… na altura o diretor decidia, estava decidido… e eu era o que dizia…e não, também, porque eu sempre vi que seria uma mais-valia (CPdl7d26). No final, essa medida [a prova global] mantém-se, essa medida mantém-se, mantém-se. Pronto, no terceiro período ninguém faz teste porque é a prova global… e ainda se mantém… é o teste do terceiro período… E é assim, a prova global mantém-se (CPdl5e27). Nós agora, no próximo pedagógico, aprovamos o calendário da prova global e, portanto, já sabemos, naquele dia, todas as turmas fazem a prova global… (CPdl4c28).

Como fica explicitado, esta foi uma medida definida a nível local, pelo diretor e a sua equipa dirigente, e que, embora tenha provocado alguma resistência inicial, foi sendo interiorizada pela maioria dos participantes, para o que contribuíram diferentes líderes intermédios, nomeadamente por ação das equipas designadas como "task force", cuja incumbência era a rápida organização do processo de generalização do dispositivo de avaliação da escola secundária, mas também dos coordenadores dos departamentos escolhidos pelo diretor.[420] Estas medidas foram sendo assimiladas e continuam a prevalecer

[420] Nesta fase, de acordo com o Decreto Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, os coordenadores de departamento ainda eram escolhidos pelo diretor no conjunto dos professores titulares (ponto 4 do artigo 43.º).

como integrantes fundamentais de uma política educativa priorizada a nível local e considerada, globalmente, com resultados positivos naquele agrupamento. Esta constatação parece também confirmar, embora parcialmente, a conceção já sublinhada por Barroso (2005) de que, na implementação de processos de mudança, as inovações são produzidas por "minorias ativas", neste caso, para a realização de um projeto pedagógico que, como se considera, vem introduzir melhorias no sistema organizacional.

No caso vertente, as perspetivas sobre a avaliação assentes no dispositivo da escola secundária vieram a ser consolidadas e tomadas como prioritárias em todo o agrupamento, embora continuassem a merecer reservas e mesmo oposição por parte de alguns professores dissidentes desta política, que acentua a predominância dos resultados escolares, da mensuração e do exame, como referência para as práticas docentes. A coordenadora do Departamento Curricular de Artes colocou a sua posição nos seguintes termos:

> Olhe, a questão da avaliação, eu não sei se estou sempre de acordo ou não, mas o facto de ter surgido um dispositivo de avaliação, claro, para todos… que foi muito discutido por todos… isso foi uma vantagem, pois deixou de haver questiúnculas com os pais, é uma referência para todos. Foi positiva na escola. Não há tantas reclamações e os pais sabem com o que contam (CPda4c23). Mas merece-me algumas reticências, porque… se calhar para a própria formação das pessoas… porque os pais não querem formar indivíduos úteis a uma sociedade… e isso agora a escola já não tem culpa, isto foi útil. Porque para mim, a avaliação deve conter tudo e não só as coisas que são qualificáveis e quantificáveis ali. E o dispositivo de avaliação permite isso de modo muito frio… Apesar de haver ali um elemento que nos fala no bom senso… e que eu não tenho qualquer relutância em…, mas a maioria das pessoas não faz isso, parece que têm medo… (CPda4c24). Provavelmente a Matemática… aliás, foi deles que surgiram as últimas alterações, foram eles que as promoveram. Mas tudo isto é discutido nos grupos disciplinares e nos departamentos, com reuniões conjuntas (CPda4c25).

Por sua vez, a coordenadora do Departamento Curricular do 1º Ciclo faz ressaltar as suas "dúvidas" a esta política de escola nos seguintes termos:

> Eu tenho muitas dúvidas, eu tenho muitas dúvidas, porque também não há estudos comparativos em relação ao outro... [agrupamento anterior, OCA] não sei (CPd1c4c155). A minha perceção é que, pronto, os resultados poderão ter melhorado um bocadinho. Mas eu não sei se as crianças são mais felizes, se realmente sabem mais. É essa a minha dúvida (CPd1c4c 4c156). "(…) aquilo é uma linha de montagem, (…) é treinar determinados exercícios e pronto. E depois fica tudo... o resto que é muito importante das relações, da educação e de outras vivências que ficam por acautelar (CPd1c4c 4c157).

Nos contactos mantidos com professores, foram mesmo reproduzidas considerações que contestam a política de escola no campo avaliativo e negam que os resultados dos alunos sejam agora melhores:

> Agora…aqui é tudo desenvolvido formalmente, só números, resultados… Mas os resultados não são melhores, nem podem ser!…(NCACG4c12). Não, não existem melhores resultados, desde o momento em que isto foi agregado… O que eu acho é que a escola se autossustenta com base no profissionalismo dos professores, mas não quer dizer que tenha a ver com a articulação, com trabalho de grupo, sequencialidade, etc…. (NC2AEG2b19).

Porém, os mentores desta política educativa para tomarem as suas decisões recorreram a processos de autoavaliação e implementação de planos de melhoria, com recurso a aconselhamento externo, no sentido de terem também uma referência teórica enquadradora das suas práticas avaliativas. Neste processo, foram acompanhados pelo *PAASA*, Programa de Apoio à Avaliação do Sucesso Académico.[421] Alguns dos participantes enfatizaram a importância deste aconselhamento externo, nomeadamente o subdiretor, que considerou:

> Para além do nosso processo de autoavaliação, temos também o *PAASA*, um projeto ligado a uma estrutura da Universidade do Minho (Db3c189). Este projeto é, para além de tudo, o seguinte: é que o *PAASA* está obrigado a fazer relatórios e a dizer o que está bem e o que está mal e o que é de reorientar (Db3c190). O próprio Centro de Formação deu-nos formação a nós e a outras escolas aqui da região (Db3c191).

Também o coordenador do Departamento Curricular de Matemática e Ciências Experimentais esclarece o funcionamento da parceria nos seguintes termos:

> bom, nós aqui temos o *PAASA*, é um programa ligado à Universidade do Minho e que está em funcionamento há dois anos. Trata-se de monitorizar a avaliação dos desempenhos académicos dos alunos (CPdm3c15). Tudo é enviado pelo coordenador do departamento que recebe as informações dos assessores e depois é discutido no conselho pedagógico. Depois os dados são enviados para a Universidade do Minho, que nos envia o seu relatório de avaliação. Depois este relatório e a análise desenvolvida pelos docentes é também analisado pela equipa de trabalho da escola e depois discutido no conselho pedagógico. Através destes relatórios fazemos a monitorização e são propostas melhorias. A ideia é que a avaliação seja baseada no rigor (CPdm3c16).

[421] Este programa, coordenado pelos professores da Universidade do Minho, Palmira Alves e Serafim Correia, integrava-se na APAR (Associação de Projetos de Avaliação em Rede), e visava a criação de um dispositivo de apoio ao desenvolvimento de práticas de avaliação dos resultados académicos. De acordo com um folheto a que tivemos acesso, tinha como objetivos "institucionalizar, nas rotinas da escola, a avaliação do Sucesso Académico; promover o desenvolvimento da avaliação do Sucesso Académico; conferir coerência e intencionalidade à avaliação do Sucesso Académico; transformar a avaliação do Sucesso Académico num processo capaz de fomentar a melhoria e auxiliar a prestação de contas". O programa estruturou-se num curso de formação creditado (25h) e dinamizado no Centro de Formação, sedeado no agrupamento por Serafim Correia, e no apoio às Equipas Internas, responsáveis pelo desenvolvimento da avaliação do Sucesso Académico. O professor Serafim Correia funcionou também como "amigo crítico", que tinha a função, não só de disponibilizar atempadamente os documentos e instrumentos necessários à avaliação do Sucesso Académico, mas também de analisar a ação avaliativa que foi sendo desenvolvida na instituição escolar e de apoiar na introdução de planos de melhoria. Este acompanhamento foi referenciado, por diversas vezes, nas atas do Conselho Pedagógico.

Esta ideia do rigor nos procedimentos avaliativos foi também salientada pela coordenadora dos Diretores e Turma, que salientou a importância da monitorização dos procedimentos em articulação com o *PAASA*:

> (…) a monitorização de resultados… a monitorização que é dada aos alunos, com contratualizações… de metas… (CPdt4e75). Sim, neste momento até está um pouco… quando se entra na rotina as coisas tendem a relaxar um bocadinho…, mas agora está a despertar outra vez… (CPdt4e76). Depois temos… obviamente que todas as escolas tinham a sua avaliação de resultados, mas esta é uma avaliação mais participada por todos os docentes. Nós temos um projeto que é o projeto *PAASA*, que envolve todos os docentes… Ou seja, não é um relatório feito pela direção, é um relatório feito por todos… e isso é uma mais-valia (CPdt4e77).
> Temos sim… é com a Universidade do Minho… Este *PAASA*… (CPdt4e79).

Este programa foi também salientado pela coordenadora do Departamento Curricular do 1º Ciclo, que referiu:

> temos um, aquele ao nível do *PAASA* (Programa de Apoio à Avaliação do Sucesso Académico), não é? Que é um protocolo com a Universidade do Minho, em que se reflete sobre os resultados escolares (…) mas desde o 1º ciclo até ao 12º. Pronto, há uma preocupação sobre a reflexão dos resultados, de ver o que é que falhou, o que é que está em falta e o que é que se pode fazer para melhorar (CPd1c4c63).

Portanto, também aqui podemos considerar que as seleções feitas no âmbito das questões de avaliação das aprendizagens dos alunos eram implementadas com referências legais, mas também teóricas, procurando assentar em processos autopoiéticos desenvolvidos pela equipa dirigente em articulação com as lideranças intermédias, com recurso a aconselhamento externo de referência, com o objetivo de desenvolver processos inovadores e de melhoria no sistema organizacional. Estes processos organizacionais revelam um quadro de atuação inerente à abordagem sistémica de inovação, nos termos por nós referenciados com base em Niklas Luhmann e outros autores (Luhmann, 2011; John, 2005; Besio & Schmidt , 2012), que consideram que o processo evolutivo de inovação pode admitir o recurso ao aconselhamento externo. Neste contexto, como sublinha a coordenadora do Departamento Curricular do 1º Ciclo,

> (…) agora no agrupamento" (CPd1c4c65). (…) todos os departamentos têm de ter os documentos, temos [de fazer] uma calendarização muito apertada, porque somos pressionados mesmo pela Universidade do Minho, que há alguém responsável, acho que é um colega que também está a fazer o departamento e, sistematicamente, temos um calendário para cumprir religiosamente. Em termos de ficheiros de resultados, há assim uma série de processos que têm de ser feitos dentro daquele tempo estipulado (CPd1c 4c67).

Por isso, para esta mesma participante,

> deu-se muita importância mesmo a esse aspeto (CPd1c 4c68). Se calhar, terá a ver com as duas coisas. Portanto, o facto de serem instituídos os exames logo no 4º ano, que agora sabemos que está em banho maria,[422] mas o facto de se ter instituído os exames e 6º e 9º, se calhar obrigou o agrupamento a ajustar medidas para controlar melhor a situação. E a partir daí, de há três ou quatro anos para cá, temos tido essa preocupação. O projeto já tem uns três anos (CPd1c4c69). Três anos (CPd1c 4c70). Eu acho que é do Ministério, é da própria comunidade aqui e nós docentes também temos essa preocupação de saber se estamos a fazer bem, se não estamos. Acho que há uma pressão de todos os lados para evoluírem, para melhorarem a aprendizagem (CPd1c 4c71). Quer em termos de resultados, quer em termos mesmo efetivos, de conhecimento, pronto (CPd1c4c72).

Em suma, para esta participante a exigência e o rigor constituem elementos fulcrais no mega-agrupamento: "eu acho que sim, falam é da exigência, pronto, falam muito a nível de exigência. Que é um agrupamento que exige muito e que controla bastante os alunos e que os acompanha muito (CPd1c5c206).

No entanto, considera-se que este percurso ainda não atingiu os níveis de sucesso desejado, sobretudo no ensino básico, pois, como afirma a coordenadora dos Diretores de Turma, precisa de ser continuado. Para esta participante,

> Nós estamos a melhorar…, mas nós temos ainda é uma grande taxa de insucesso. No secundário temos estado sempre a melhorar, no básico, sobretudo no sétimo ano, temos ainda uma taxa de insucesso muito elevada (CPdt4c110). Sim, não deveria ser assim, mas o paradigma do exame muda o professor, tem de trabalhar para os resultados dos exames. A carga negativa é dada pelos alunos, pelos pais e pelos professores. Mas o exame permite avaliar o que está a acontecer, permite comparar, é uma referência (CPdt4c111).

Esta política educativa da afirmação dos resultados e da mensuração como referência para o mega-agrupamento constituiu também uma forma de mobilização da memória organizacional desta nova organização, neste caso, centrada na escola secundária.

No próximo ponto, pretendemos colocar em evidência este processo enfatizado por Luhmann (1997a; 2005b; 2006), no contexto do desenvolvimento do mecanismo evolutivo da inovação, já antes referenciado.

[422] Considerando as novas ideias que surgiram a nível da política educativa, que levou ao fim dos exames no 4º e no 6º anos de escolaridade e à prioridade dada às provas de aferição.

Cap. VII.2.2.5. O recurso à memória organizacional e o ensinamento das práticas tomadas como referência para a reestruturação de seleções feitas

De acordo com Luhmann (2011), os elementos componentes da organização sistémica são decisões realizadas através de uma escolha entre diferentes possibilidades. Porém, essas diferentes possibilidades apenas emergem por intermédio da distinção entre passado e futuro, o que implica reinterpretar o passado e construir novas projeções do futuro.

Para que tal aconteça torna-se necessário o recurso à memória e a introdução deste elemento para ajudar a considerar problemas, alternativas e recursos como aspetos do presente. Tal apenas se torna possível através de uma dupla distinção entre passado e presente que possibilita uma reentrada [*re-entry*] no sistema, da qual resultam múltiplas possibilidades e sentidos que tornam a decisão uma seleção contingente.

Deste modo, são mobilizados diferentes conhecimentos existentes na organização, construídos na relação com o ambiente e que resultam da diversidade de estratégias desenvolvidas e agora redefinidas a partir desses seus componentes, de forma autopoiética e inovadora (Luhmann, 2005b). Desenvolve-se, assim, também um processo de absorção de incerteza, através da qual uma decisão é conectada com outra, tendo em vista a melhoria do sistema organizacional, num quadro de uma estabilidade dinâmica que promove um processo de construção recursiva da mudança (Luhmann, 2011).

Esta prática do recurso à memória proveniente das diferentes organizações foi já referenciada a propósito da mobilização do dispositivo de avaliação da escola secundária para ser aplicado na nova organização a todos os níveis de ensino, constituindo um elemento distintivo do mega-agrupamento enfatizado por diferentes protagonistas.

De acordo com o diretor do mega-agrupamento,

> houve sempre a intenção de ir buscar, manter e desenvolver o que de melhor se fazia em cada agrupamento (Da4b65). Nós fomos buscar o que de bom havia antes e refletimos isso, também, na oferta educativa. Nós quisemos potenciar todos os aspetos que eram bons em cada uma das organizações (Da4c66).

Esta ideia é reforçada pelo subdiretor que explicita exemplos distintos, provenientes da memória das diferentes organizações:

> A nossa preocupação foi, neste domínio como em todos, tudo o que fossem mais valias havidas nessas organizações que fossem herdadas e desenvolvidas (Db4b195). Essa foi a nossa bússola. [a diversidade] não causou problemas, porque já tínhamos a experiência do que era desenvolvido nas várias organizações e, por isso, foi só organizá-las e desenvolvê-las (Db4b196). Aliás… ao longo desta conversa tenho dito o que eram as tais referências das organizações anteriormente existentes… essas referências foram herdadas e potenciadas. Portanto, não foram abandonadas… porque vieram desta organização ou daquela, pelo contrário… (Db4b225). Lá está, o que é bem

> feito… depois desenvolve-se… (Db4b215). Portanto, tudo aquilo que era referência nós temos potenciado (Db4b229).

Relativamente às referências da escola secundária, o subdiretor salienta

> [Em termos de avaliação], o que a escola secundária fazia, nós depois estendemos… ao 2º ciclo, ao 3º e ao secundário… (Db4b216). A solenidade da Abertura do Ano letivo era uma prática que já estava inculcada na escola secundária… e, portanto, o que se fez… (Db4b214). E, portanto, por exemplo, a sessão solene de abertura do ano… (Db4b227). O pendor grande que estes cursos profissionais e as vias profissionalizantes têm nesta escola…[secundária] e que cada vez mais têm maior expressão (Db4b228). Nós assumimos aqui a cultura que a escola secundária já tinha (Db4b73). Foi, no fundo, absorver a prática, a filosofia que a escola secundária já tinha (Db4b77).

Relativamente à mobilização da memória das outras organizações, o mesmo participante declara:

> Por outro lado, também trouxemos para o agrupamento as estruturas dos outros agrupamentos, (Db4b83). Por exemplo, as questões dos alunos com necessidades educativas especiais,[423] que a escola secundária não tinha, com o alargamento da escolaridade obrigatória, passou a ter… e aí entraram as estruturas da AEG e da OCA (Db4b82). (…) A escola secundária não tinha nenhuma cultura de alunos com necessidades educativas, nenhuma, nenhuma, nenhuma (Db4h11). Aliás, eu posso dizer – sem qualquer exagero – que foram os dois agrupamentos… ou melhor, as realidades dos dois agrupamentos, que obrigaram a escola secundária, como escola sede, a estruturar-se numa dimensão que eles nunca tiveram… (Db3b12). Nós temos cerca de 100 alunos de necessidades educativas… Portanto, foi nessa dimensão que a escola secundária se adaptou a essa nova realidade (Db4b84).

Neste enquadramento da memória organizacional, o subdiretor prossegue a sua ideia considerando:

> Portanto, de algum modo, tínhamos aqui um caráter complementar. Foi muito interessante… nós preocupávamo-nos também com os alunos com necessidades educativas e eles [OCA] também se preocupavam (Db4b10). A escola secundária com alunos do ensino profissional e com outras vias profissionalizantes (Db4b193). A escola AEG com outras vias profissionalizantes e com outras vias que não profissionalizantes… e estou a falar das turmas de currículos alternativos, outra em que a escola secundária não tinha experiência nesta matéria (Db4b194).

[423] Estes alunos considerados de "necessidades educativas especiais", estavam na época enquadrados pelo Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de janeiro, que definia "os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo, visando a criação de condições para a adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da atividade e da participação num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social" (ponto 1 do artigo 1º). Mais recentemente, foi publicado o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho que vem colocar o acento tónico na inclusão social de todos os alunos, apostando "(…) numa escola inclusiva onde todos e cada um dos alunos, independentemente da sua situação pessoal e social, encontram respostas que lhes possibilitam a aquisição de um nível de educação e formação facilitadoras da sua plena inclusão social" (do preâmbulo). Estabelece, assim, "os princípios e as normas que garantem a inclusão, enquanto processo que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos, através do aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa" (ponto 1 do artigo 1.º).

Para além disso, como acrescenta o mesmo protagonista,

> dei-lhe um exemplo e dou-lhe outro exemplo, ou melhor, junto outro exemplo. Na OCA tínhamos o ensino articulado da música, continuamos a ter, nós tínhamos da escola AEG, no desporto escolar, os desportos gímnicos e nós, hoje, temos quer numa área quer noutra expressão nacional (Db4b95). Já lhe disse do ensino articulado da música, já lhe falei dos desportos gímnicos… (Db4b226). Nós tivemos... houve sempre a intenção de tudo o que era já anteriormente valorado nas anteriores organizações continuar a sê-lo aqui… (Db4b94). Isto só para dar o exemplo de que todas as práticas que já tinham relevo, nós não as abandonámos (Db4b96). Por exemplo, os PCAs[424] deixámos, mas continuámos com os CEFs[425], a escola secundaria também já os tinha. É o tal Decreto-Lei 3/2008, de dimensão escola para todos, ou seja, nós continuámos com CEFs até haver CEFs, entrámos nos vocacionais... e agora, já mais para a frente, os profissionais tiveram e têm uma expressão muito significativa neste agrupamento.... Quase metade dos alunos do ensino secundário são alunos dos cursos profissionais. Isso é muito importante... e esta é uma dimensão que a escola secundaria já tinha e que hoje tem maior dimensão devido à escolaridade obrigatória até aos 18 anos (Db4b97).

Também a coordenadora dos Diretores de Turma acentua esta dimensão da potenciação de práticas de todas as organizações agregadas com o mega-agrupamento, nos seguintes termos:

> eu acho que conseguimos, e estamos a conseguir, ir retirar práticas de todas… do passado de todas… até porque… a partir do momento que nós temos um subdiretor que era diretor, isso é mais fácil (CPdt4b57). Repare, isso [as questões informáticas e de avaliação] foi uma coisa que veio mais da ESBS… (CPdt4b67), a parte documental veio de outra… [da AEG] (CPdt4b68). Nós, quando éramos ESBS, não tínhamos esta plataforma, mas esta é uma filosofia da ESBS. Mas não veio da ESBS… (CPdt4b69). Mas o ensino secundário não tinha, antes do agrupamento isso não existia… (CPdt4b70).

Para o vice-presidente da Câmara Municipal,

> Os agrupamentos, mesmo antes de ser agrupamento único, já antes valorizavam muito [as comunicações digitais] e a ESBS, a esse nível parece-me que, como tinha bons recursos informáticos… tinha algum *know how*… e deu um novo impulso a esse nível. Julgo que foi só o melhorar aquilo que de forma discreta em alguns aspetos já se operacionalizava. Portanto, mais-valia… (CGc4f101).

Por isso, de acordo com o ex-presidente do Conselho Geral Transitório,

> A primeira e grande prioridade foi efetivamente a reorganização, transformação de três escolas / agrupamentos numa só, e que fosse, de certa maneira, herdeira delas, tentando salvaguardar e manter o que de melhor se fazia em cada uma delas, para além, evidentemente, do sucesso dos alunos e da construção de uma "grande" escola, de referência na região, que agregasse todos os ciclos, todos os alunos do concelho, toda a educação numa só "grande" escola, capaz de aglutinar comunidades educativas da região à sua volta, como o caso de Castelo da Beira (CGb1f13).

[424] Os Percursos Curriculares alternativos (PCA) constituíram uma medida de promoção do sucesso educativo, enquadrada no Despacho Normativo n.º 1/2006, de 6 de janeiro e eram destinados a destinados a alunos até aos 15 anos de idade, inclusive, e que se encontrassem em qualquer uma das situações: a) Ocorrência de insucesso escolar repetido; b) Existência de problemas de integração na comunidade escolar; c) ameaça de risco de marginalização, de exclusão social ou abandono escolar; d) Registo de dificuldades condicionantes da aprendizagem, nomeadamente: forte desmotivação, elevado índice de abstenção, baixa autoestima e falta de expetativas relativamente à aprendizagem e ao futuro, bem como o desencontro entre a cultura escolar e a sua cultura de origem" (ponto 1 do anexo).

[425] Os CEF (Cursos de Educação e Formação) foram criados pelo Despacho Conjunto n.º 279/2002, de 12 de abril.

Ao nível da mobilização de cursos já desenvolvidos nas anteriores organizações destacou-se o ensino articulado da música, proveniente da OCA, que foi destacado por diferentes participantes:

> o ensino articulado da música, que é uma referência… (CGc4e58). Eu em termos de…, bom para mim uma inovação é o ensino articulado da música, mas que funciona nas três escolas. Funciona assim: funciona a partir do 5º ano, na AEG, depois vai lá para baixo [OCA] para o 7º e 8º e depois vem para aqui, para a ESBS, no 9º ano (CGp4b35). Mas este ano funciona nas três escolas: as teóricas funcionam num horário, aqui na secundária, os professores é que têm que se deslocar, depois as aulas individuais funcionam na AEG, para os pequeninos não terem de se deslocar e as práticas de grupo funcionam na OCA. Funciona uma turma por ano, do 5º ao 9º ano (CGp4b36). (…) Temos uma turma do 5º ao 9º ano…. [de ensino articulado da música] A turma mais pequena que temos no ensino articulado são 19 alunos (CE4b58). Há uma articulação entre a escola e o Conservatório de Música de Beira. Para além disso, a Câmara criou uma parceria com o Conservatório que é o tal projeto orquestra estúdio de Beira Serra para dar resposta aos alunos que não querem continuar por esta via a partir do 9º ano, em conjunto com as bandas de música do concelho (CE4b59). Não temos turmas no ensino secundário… Não é fácil, os alunos pagam a mensalidade e se não tiverem bolsa, é difícil, são 300 euros!... Temos uma aluna no Conservatório, mas concorreu e obteve uma bolsa (CE4b60).

Contudo, devemos reconhecer que as atividades que eram valorizadas nos anteriores agrupamentos nem sempre foram introduzidas com a visibilidade que antes tinham, pois para os professores ligados ao ensino secundário o que era central era o dispositivo de avaliação e a preparação para o exame. Um exemplo paradigmático dessa conceção foi transmitido pela adjunta do diretor que superentende nas questões dos exames e que teceu a este propósito as seguintes considerações:

> das outras escolas, introduziram-se alguns elementos considerados menores, mas que são do encanto dos pais, por exemplo, o Arraial Beirão, que era uma prática da OCA…(NCAD2d20). Havia uma prática na OCA que era o Arraial Beirão! Este ano fizeram também…estavam para fazer aí [na OCA], mas os pais quiseram fazer na sede [escola secundária]. Os pais tiveram a seu cargo toda a comida e toda a bebida… (NCAD2d34).

Este é, no entanto, um aspeto que pretendemos desenvolver em fase mais adiantada do nosso trabalho. Nesta fase, em articulação com a memória organizacional, importa analisar aquilo que os participantes consideram constituir o ensinamento das práticas que foram tomadas como referência para a consolidação de seleções feitas, prosseguindo, assim, o percurso evolutivo que, de acordo com Luhmann (1997a; 2006), comporta três mecanismos, variação, seleção e reestruturação. Através do recurso à memória das diferentes organizações, os participantes desenvolvem processos de projeção de diferenciação, produção de novas expetativas e referências de sentido partindo de práticas desenvolvidas no passado e que foram consideradas de sucesso. Porém, para Luhmann (2011), as memórias organizacionais precisam de ser constantemente reformuladas, tendo presente os problemas

da mudança e os horizontes futuros, sendo por isso conectadas com outras decisões para que possam ser confirmadas e desenvolvidas num contexto diferente e, por isso, mais complexo.

Assim, os primeiros dois mecanismos evolutivos apenas são completados com a restruturação da inovação, a qual, no entanto, emerge sempre como uma estabilidade dinâmica que é ajustada à nova situação.

No caso vertente, os participantes começam por enfatizar a importância da experimentação e a reflexão sobre as práticas como base de sustentação da mudança, nos termos que procuraremos ilustrar, recorrendo a diferentes protagonistas.

O subdiretor coloca esta abordagem à maior complexidade dos problemas de uma forma muito clara ao considerar:

> (…) Nós experimentámos e depois ajuizámos e, por força disso, ou consolidámos ou mudámos (Db3b113). E quando eu digo soluçámos, pensámos e organizámos de uma maneira e depois, mais à frente, modificámos porque sentimos que aquilo que tínhamos organizado não se tornou eficaz (Db3b51).

Precisando o procedimento adotado, a coordenadora dos Diretores de Turma clarifica nos seguintes termos:

> a escola deteta os problemas e não fica parada… é um processo de trabalho, ela deteta o problema e atua…. Repare, a escola foi pioneira nos cursos profissionais, nos CEFs, nos vocacionais, nos projetos inovadores… Repare, é uma escola que está em contínuo… Não há um ano que não repita, porque ela reflete sobre si própria e atua… A escola deteta os problemas e não fica parada à espera, é essa dinâmica que a torna autónoma (CPdt3b119). Se os resolve… se é consequente ou não…ou não, não sei, mas a escola quando decide fá-lo de forma fundamentada e procura fazê-lo com autonomia. (…) (CPdt3b117). Os núcleos têm sempre autonomia para refletir sobre os problemas… Nós não temos núcleos a apresentar ideias… nós temos é as pessoas a debater as ideias… Se eles se pronunciam num relatório de autoavaliação de resultados… eles têm lá o espaço… e essas ideias são discutidas… por todos…e têm propostas de solução que são atendidas… Não são todas atendidas… como é óbvio (CPdt3b89). Mas a escola tem esta capacidade… deteta onde ainda há falhas… e começa a pensar logo como superar essas falhas (CPdt3b91).

Como um exemplo ilustrativo desta postura reflexiva dos núcleos a que a coordenadora dos Diretores de Turma se refere, podemos considerar as mudanças que foram efetuadas nas provas globais. A coordenadora do Departamento Curricular de Línguas apresenta as mudanças introduzidas nos seguintes termos:

> Houve mudanças, antes a prova global era feita por uma equipa que não aquela que estava a lecionar…, mas agora, a partir do ano passado, não (CPdl4f29). Eram feitas por colegas, muitas vezes de cá de cima [escola secundária] e havia ali coisas sempre a ajustar… E os colegas diziam, porque é que não somos nós a fazer a prova? E eu sentia que havia sempre coisas a ajustar… (CPdl4f30). E eu dizia… porque não? Qual é o medo? E eu dizia, pronto, havemos de lá chegar… e chegámos. O ano passado foi lançado o repto, fui eu até no pedagógico, com outra colega, e pronto, ficou decidido (CPdl4f31). Agora é assim. Porque era assim: os professores que lecionavam eram eles que corrigiam as provas da sua turma. Pronto, tudo bem. Porque é que também não podiam ser eles a estar na sua equipa a fazer? (CPdl4f32). Agora é assim: a equipa-ano faz a prova… – eles faziam a matriz e davam-ma e agora não –, eles fazem a matriz e depois

> fazem a prova (CPdl4f33). Pronto, eles divulgam a matriz aos alunos, isso é obrigatório. E depois, os critérios de classificação… É assim: no início do ano enviamos aos alunos os critérios de avaliação e eles sabem quais são (CPdl4f34).

No mesmo sentido também se pronuncia o coordenador do Departamento Curricular de Matemática e Ciências Experimentais, em virtude das mudanças que estavam a ser perspetivadas, em face das novas indicações dadas pelo novo Ministro da Educação sobre o fim dos exames no 4º e no 6º ano de escolaridade, ao declarar: "até agora, nas disciplinas que não têm exames, tínhamos provas globais, agora vai ter de haver reformulações. Vamos receber o documento, vamos discuti-lo e depois vamos aprová-lo. Neste caso funciona de baixo para cima" (CPdm4c18).

Um outro âmbito onde as práticas desenvolvidas também resultaram em ensinamentos para as mudanças efetuadas foi a coordenação da direção de turma. De acordo com o subdiretor, a evolução do processo foi importante para que a direção pudesse falar a "uma só voz". Este participante expõe a situação nos seguintes termos:

> Dou-lhe outro exemplo, nós criámos... a coordenação dos diretores de turma; numa primeira fase, tínhamos dois coordenadores dos diretores de turma, um do básico e outro do secundário, mas depois chegámos à conclusão que ter um só coordenador dos diretores de turma era muito mais vantajoso … e foi (Db3a107). E temos um só coordenador... eu sei que a maioria das escolas não tem, é muito raro... bem, se calhar esta poderá ser uma das inovações... (Db4e109). Mas eu não considero isto uma inovação... isto foi fruto de uma experiência que nós tivemos... ter um só coordenador dos diretores de turma. Este coordenador dos diretores de turma faz a ligação com a direção da escola e, portanto, fá-lo a uma só voz, é muito importante nós falarmos a uma só voz (Db3a110).

Quanto ao mais, como sublinha o subdiretor, "nós depois criámos as estruturas normais que qualquer escola tem com algum caráter experimental no 1º e 2º anos… a nível pedagógico procurámos saber que estruturas intermédias poderíamos ter" (Db3a106). A própria coordenadora dos diretores de turma destaca o modo como chegou ao lugar dizendo:

> eu vim para a coordenação da direção de turma como uma sucessão muito normal, porque a anterior mostrou indisponibilidade e eu era assessora. Os coordenadores de departamento são eleitos, eu fui nomeada pelo diretor, mas numa linha natural. Eu era a assessora do 3º ciclo (CPdt7f120).

Assim, os participantes, através dos ensinamentos colhidos das práticas, assumiram a decisão de criar uma a coordenação única dos diretores de turma, considerando-a mais ajustada na estrutura organizacional. Podemos, por isso, admitir que num contexto mais complexo, contingente e sujeito a riscos, a aprendizagem emerge como uma forma de consolidação da inovação (Luhmann, 1997a; John, 2005), através da reestabilização que se torna necessária para a redefinição da diferença entre o sistema e o ambiente. Paralelamente, nos termos enfatizados por John (2005), são produzidas formas dinâmicas de estabilidade,

desenvolvidas em processos de iteração e recursão, que servem de base para novas evoluções. No caso concreto, estas formas emergiram, como faz ressaltar o subdiretor, da necessidade de "falarmos a uma só voz", tornando a mudança num processo sustententável e duradouro (Luhmann, 1997a).

O subdiretor deixa bem claro esse propósito ao considerar: "hoje continuamos a ter um só coordenador dos diretores de turma. Portanto, nós consolidamos essa ideia, esse juízo, por força das práticas... e das vantagens" (Db3b108). Para a evolução reestruturadora do processo de inovação os participantes valorizaram o recurso a um mecanismo de confiança que, de acordo com Luhmann (1996b), faz aumentar o potencial dos sistemas organizacionais para lidarem com a complexidade e, à medida que a vão compreendendo e reduzindo, vão aclarando as seleções tomadas em contextos de risco e incerteza e definindo novos sentidos entre os contextos atuais e as possibilidades futuras. O subdiretor configura esta conceção ao declarar:

> hoje continuamos a ter um só coordenador dos diretores de turma. Portanto, nós consolidamos essa ideia, esse juízo, por força das práticas... e das vantagens. (Db3b108). Mas o fundamental aqui é que nós, e isso é muito importante, para organizar e falar a uma só voz... haver uma pessoa que consiga transmitir a opinião da direção para os diretores de turma, para os pais... e isso é muito importante...e nós não começámos assim. Chegámos à conclusão que era muito mais eficaz... (Db3b112).

Uma conceção equivalente foi desenvolvida no âmbito do funcionamento dos departamentos curriculares que, no início da agregação, comportavam um número exorbitante de membros, como já tivemos ocasião de assinalar no caso do Departamento Curricular de Ciências Experimentais, que comportava 120 elementos.[426] No caso dos departamentos curriculares, a solução encontrada foi a de os desdobrar em *assessorias* por disciplinas centrando o trabalho pedagógico nos grupos disciplinares. Mas também este processo foi experimentado na prática e ajustado consoante as aprendizagens que iam sendo feitas. O subdiretor ilustra esta realidade ao afirmar:

> Começámos com estruturas muito segmentadas e depois modificámos para estruturas maiores, que depois segmentámos em estruturas mais pequenas... (Db3b52). Ainda hoje o número de elementos de cada departamento é significativo e nós trabalhamos com aquilo que chamamos assessorias, por grupos de disciplinas, por ciclos de escolaridade... (…) (Db4a53).

[426] Também considerando que, de acordo com o estabelecido no n.º 3 do artigo 43.º do Decreto-Lei n.º 75/2008, o número de departamentos curriculares de cada agrupamento não poderia "exceder quatro nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e no ensino secundário, podendo atingir seis caso os agrupamentos integrem também a educação pré-escolar e o 1.º ciclo do ensino básico".

Por isso, como acrescenta o mesmo protagonista, "aqui há poucas reuniões de departamento… há pelo seu tamanho… os coordenadores de departamento utilizam muito a figura de reunir com os assessores… e a informação é filtrada pelos assessores… As reuniões ocorrem mais com os assessores…" (Db8a281). Na fase de transição, todo o processo de designação e funcionamento dos departamentos curriculares obedecia a procedimentos muito dependentes da vontade do diretor e foi estruturado nos diferentes departamentos nos moldes que foram sistematizados pela coordenadora do Departamento Curricular de Línguas e que ilustramos no quadro que a seguir apresentamos.

Quadro: 7.11 – Estruturação dos departamentos curriculares – o exemplo de Línguas

Aspetos	**Extratos ilustrativos**	
Nomeação do coordenador	"eu também fazia parte do secretariado de exames e houve uma altura em que o diretor me abordou e disse que era a mim que me iam propor para coordenadora do Departamento de Línguas… Assim, fui para férias já com este encargo, fiquei apreensiva por que também eram as línguas estrangeiras que eu não sou… era um departamento muito grande, tal como o de Matemática…" (CPdl1e6).	
O estado de espírito do coordenador	"quando vim de férias foi-me dito… e eu a ver como é que podia recusar, mas o diretor insistiu… o que mais me assustava era a relação humana… eu não conhecia a realidade das outras escolas, conhecia só aqui, por isso comecei a ver as pessoas, a maneira de estar na sala e pensei «isto vai ser complicadíssimo»… Eu gosto é de dar aulas, se me dessem a possibilidade, eu não era coordenadora… Isto é assim, eu pedi, voltei a ficar e desta última vez já não pedi, vou naquela… e depois voltaram a eleger-me. Mas isto seria bom que viesse uma pessoa nova…" (CPdl1e7).	
O desenvolvimento da ação	"Então disse, não dá, é impressionante, depois eu também já conheço as pessoas… embora vão mudando alguns professores, eu já conheço este assessor e as coisas… agora delego mais… É assim, eu fico cá, e estou cá para quando há qualquer coisa… vou telefonando, vou perguntando, vou vendo… Faço muito o meu trabalho na sombra, isso é verdade… Sei o que se passa ali, não vou lá, mas sei… faço por perguntar… e elas também vêm dizer…" (CPdl4d56).	
Assessorias	A designação	"Por que é assim, nós tínhamos assessores … [dos departamentos]" (CPdl8a14). "Claro os assessores no início foram indicados pela direção, porque, eu, se daqui [escola secundária] conhecia pessoas que poderia indicar como assessores, das outras escolas eu não conhecia as pessoas… e, por isso, não estava à vontade, não é?..." (CPdl8a15). "Portanto, tive o apoio dos nomes que foram dados… e eu própria fiz o convite, sem conhecer a cara…, mas pronto, tive uma equipa que foi muito colaborativa e me ajudou bastante" (CPdl8a16).
	Modo de funcionamento	"E foi sempre, assim, estipulado o seguinte: nós reuníamos no pedagógico e eu passava as informações e mandava as informações por email para os assessores… (CPdl8a1). Claro,

		depois os assessores tinham de reunir para trabalhar determinadas coisas" (CPdl8a18).
	A apreensão da 1ª reunião alargada	"E foi aí quando decidi «eu vou estar, vou estar para me justificar», e pronto, enfrentei todas as equipas, umas mais complicadas do que outras…" (CPdl8a19). Mas, também, disse-lhes logo: «além disso, venho para conhecer a cara de cada um» …" (CPdl8a20). "(gargalhada) o que para mim é importante, eu tinha-os visto na primeira reunião…"[427] (CPdl8a21). "Mas tanta gente ali à frente que não dava para conhecer a cara de cada um. Uma sala cheia, a pessoa ali… e disse logo, como é que isto vai ser!… Pronto… a abertura e disse – toda a gente sabia que eu não estava ali porque fiz por isso, nem pensar!... – Que ia dar o meu contributo e pedi-lhes muito o apoio deles… e pedi que me chamassem muito à atenção quando eu falhasse, atempadamente, para eu poder corrigir a tempo, e pronto… e senti esse apoio" (CPdl8a22). "E logo na primeira reunião eu senti-me bem…, porque as pessoas mostraram-se disponíveis… à vontade… e eu disse: «é o pontapé de saída» e por aí fora…" (CPdl8a23).
	Consolidação	"E nós vimos, no início, as assessorias eram 7º, 8º e 9º ano, mas depois viu-se que não, o 9º ano juntava-se sempre com o secundário" (CPdl8a82). "Eu, nós coordenadores… eu no início era coordenadora e assessora do secundário, mas depois alterámos, eu sou coordenadora e vou às reuniões de assessoria a que pertenço, como acontece também com os outros departamentos" (CPdl8a83).
Transmissão de informações do Conselho Pedagógico	Meios de comunicação	"Daí que as reuniões do pedagógico vão e são encaminhadas via email… [refere-se às informações do Conselho Pedagógico] às vezes, não há nada de importante, telefono [para os assessores]" (CPdl8a84). "E há outra coisa, quando há material do pedagógico eu encaminho previamente e quando há decisão importante eu tenho as opiniões dos colegas. Eu digo sempre – e elas sabem – eu antes do pedagógico vou ao email… e isso também é importante, porque isso corresponsabiliza cada um" (CPdl8a85).

Fonte: elaboração própria tendo por base a entrevista.

Este não foi, portanto, um processo de fácil implementação e constituiu, também para os coordenadores, uma aprendizagem conjunta, um fazer coletivamente e uma aprendizagem através da prática (Gherardi & Atrati, 2012), levando-os a trabalhar de forma colaborativa, nos termos explicitados pela coordenadora do Departamento Curricular de Línguas:

[427] A professora refere-se à 1ª reunião alargada do agrupamento realizada no início do ano.

> (…) foi um grande desafio…, mas tínhamos um bem, juntávamo-nos, preparávamos em comum. A primeira reunião preparávamos em conjunto, a última também… e acrescentávamos, dávamos ideias e colaborávamos umas com as outras… foi interessante esse trabalho. [na fase de transição] (CPdl8a8).

Porém, como acrescenta a mesma participante,

> No início sim [preparávamos as reuniões em conjunto], mas depois começámos a desligar-nos também um bocadinho disso. Porque, vou-lhe dizer: a colega que estava na altura de Matemática trabalhávamos muito em parceria, eu e ela, mas depois veio outro, que já é da OCA e… (CPdl2c71. Não, agora já não trabalhamos muito assim… (CPdl8a9).

Sobre a importância e modo de funcionamento dos departamentos curriculares, o coordenador de Matemática e Ciências Experimentais esclarece:

> O departamento é importante, fazemos uma reunião no início do ano, fazemos depois uma reunião intermédia. Cada departamento, de acordo com a sua forma de trabalhar, marca as reuniões que entende. Eu não vejo necessidade de muitas reuniões – porque nós temos os documentos. Normalmente são estas duas e depois vem a reunião final (CPdm8a19). Nós temos habitualmente três tipos de reuniões: as reuniões alargadas, fazemos três por ano e são presenciais; as reuniões dos coordenadores com os assessores, duas a três por ano e as reuniões de grupo, estas são mais frequentes. Depois temos também os contactos pessoais. Quando há necessidade, fazem-se também reuniões extraordinárias, por exemplo, quando há problemas pedagógicos (CPdm8a20). Antes, os departamentos funcionavam de forma diferente, tínhamos as reuniões dos assessores antes do conselho pedagógico e eram obrigatoriamente presenciais. Tínhamos toda a documentação a tempo e era tudo discutido. Era de baixo para cima. Mas participavam mesmo em todas as decisões (CPdm8a23).

Toda esta orgânica de funcionamento fica definida num documento formal, designado por "Plano de Atividades do Departamento" e que obedece à estrutura que exemplificamos no quadro 7.12., a partir do documento elaborado no Departamento Curricular de Matemática e Ciências Experimentias.

Quadro: 7.12 – Plano de atividades do departamento curricular de Matemática e Ciências Experimentais para o ano letivo de 2015/2016

Aspetos	**Descrição**		
Objetivos	Promover a articulação vertical e horizontal; Comparar resultados escolares aos níveis local e nacional; Refletir sobre os resultados observados; Reformular estratégias conducentes ao sucesso; Desenvolver a curiosidade científica/tecnológica.		
Taxa de sucesso escolar esperada no final do ano letivo	Ano	Disciplina / taxa esperada[428]	
		Matemática	Ciências Naturais
	5º	61%	91%
	6º	57%	94%
	7º	54 %	88,5 %

[428] A título ilustrativo, foram apenas escolhidos os dados referentes a estas duas disciplinas, mas outras disciplinas se enquadram neste departamento, como Matemática Aplicada às Ciências Sociais (MACS); Geometria Descritiva; Físico-Química (3º ciclo); Físico-Química A (10º e 11º anos); Física (12º ano); Química (12º ano).

	8º	60 %	95 %
	9º	46%	91,5 %
	10º	63,3%	84 %
	11º	71,3 %	80 %
	12º	66,8%	100 %
Processos a desenvolver	**Processos de *benchmarking*** No decorrer do ano, os elementos do Departamento procurarão as melhores práticas (processos, ideias inovadoras e processos) no sentido da obtenção de desempenhos superiores, partilhando-as com os colegas, quer formalmente, quer informalmente. Nesta linha e como exemplo, refletirão sobre as divergências e as possíveis causas, dos resultados finais, por ano e por disciplina, com as médias nacionais.		
	Elaboração de matrizes comuns (modos, frequência…) Em todos os testes das disciplinas que integram o Departamento serão elaboradas matrizes tendencialmente iguais entre pares (grupo disciplinar), com conteúdos e objetivos/ aprendizagens, a distribuir pelos alunos até uma semana antes da realização das provas. Os testes, quando possível, também comuns, serão realizados de acordo com essas matrizes (proceder-se-á ao ajuste do teste quando as características da turma e/ou aluno(s) o justifiquem). Cada disciplina definirá o número de testes a realizar. Todos os testes serão globais.		
	Definição de processos de partilha e elaboração de materiais didático-pedagógicos. Sempre que necessário e de acordo com as planificações de cada uma das disciplinas, os professores elaborarão materiais didático-pedagógicos que partilharão com os seus colegas na forma que considerarem mais conveniente (formalmente nas reuniões de Departamento Curricular, grupo disciplinar, Coordenador com Assessores, email institucional, etc. e informalmente entre os docentes que lecionam a mesma disciplina/ano). Nas atas de cada assessoria/grupo disciplinar deverá ficar registado quais os materiais didático-pedagógicos elaborados, as equipas que os elaboram se for o caso e, se necessário, a forma de partilha.		
	Definição de formas de atuação de diferenciação pedagógica Os docentes deverão atender às necessidades e diferenças dos seus alunos, assumindo práticas de diferenciação pedagógica através da implementação de estratégias e atividades adequadas e conducentes a uma efetiva melhoria das suas aprendizagens. A diferenciação pedagógica será transcrita nas planificações/critérios de avaliação e nos PT's conforme a sua especificidade (características e necessidades dos alunos – etologia do aluno). Em duas turmas do 7º ano será implementado o projeto Agarra o Futuro às disciplinas de Matemática e de Ciências Naturais.		
	Definição de formas de partilha da prática cientifico-pedagógica Esta partilha será realizada: - Formalmente, nas reuniões de departamento curricular, grupo disciplinar, Coordenador com Assessores, anos de escolaridade e Projeto Agarra o Futuro, será promovido o diálogo entre os seus membros de modo a partilharem as vivências das suas práticas científico-pedagógicas. - Informalmente, entre os docentes que lecionam a mesma disciplina/ano.		
	Explicitação dos processos de organização e operacionalização da articulação curricular **Articulação curricular vertical:** - Promoção junto da Direção da Escola da marcação de sessões de trabalho/reuniões entre ciclos (1º/2º ciclos e 2º/3º ciclos), no caso de serem solicitadas pelas assessorias do 2º e 3º ciclos e pelo coordenador do 1º ciclo. - Desenvolvimento de documentos nas disciplinas de Matemática / Ciências Naturais / Físico-Química de conteúdos e/ ou objetivos gerais, que permitam uma visão simplificada dos pontos articulares verticais (em cada uma das disciplinas) entre os vários anos de escolaridade e ciclos. - Partilha e divulgação das planificações anuais dos vários anos e disciplinas (Matemática, Ciências Naturais, Geometria Descritiva, MACS, Matemática A, Biologia/Geologia, Biologia, Física, Química e Físico-Química).		

<table>
<tr><td></td><td>- Divulgação dos programas e/ou metas curriculares.
Articulação curricular horizontal:
A desenvolver nos Conselhos de Turma, nos conteúdos e temas propostos pelos professores envolvidos e ficando devidamente registados nos Projetos Curriculares de Turma.
As Assessorias do Departamento poderão dar orientações que permitam simplificar a operacionalização da articulação horizontal entre a sua disciplina e as restantes disciplinas do currículo, na forma que considerarem mais adequada.</td></tr>
<tr><td></td><td>Identificar as formas de aferição dos instrumentos de avaliação aplicados.
Cada assessoria / disciplina / ano desenvolverá os procedimentos necessários entre pares de modo a aferir da adequação (tendo como referentes os programas, planificações de disciplina e ano, dispositivo de avaliação do ensino básico e secundário, legislação vigente,…) dos diferentes instrumentos de avaliação aplicados e dos respetivos resultados obtidos e de onde poderá resultar a aferição de estratégias.
Avaliação formativa/sumativa:
- Fichas de avaliação/ testes às turmas em que foram aplicados.
- Provas globais, respetivas grelhas de correção.
- Outras fichas / provas que vierem a ser definidas.
- Instrumentos de auto e heteroavaliação desenvolvidos de acordo com os critérios definidos nos diferentes órgãos pedagógicos, nomeadamente no Dispositivo de Avaliação do Agrupamento.
- Resultados obtidos nas diferentes turmas e anos e das consequentes propostas de correção nas estratégias a implementar.
-Análise dos níveis atribuídos e implementação de correções necessárias no processo de ensino-aprendizagem (quando for o caso e numa perspetiva global, nas reuniões dos diferentes órgãos pedagógicos – Conselho Pedagógico, Reuniões de Departamento, Reuniões de Assessoria, Conselhos de Turma).</td></tr>
<tr><td></td><td>Formas de monitorização de cada um dos itens atrás assinalados
A monitorização será realizada:
- Nas reuniões de Departamento;
- Nas reuniões de Assessoria e/ outras reuniões/sessões de trabalho de grupo e anos de escolaridade;
- Através da análise das atas de Assessoria pela coordenação de Departamento;
-Através de correio eletrónico entre os diversos intervenientes (Coordenador – Assessores, Assessores – Docentes da disciplina);
- Por contactos diretos informais e em sessões de trabalho entre o Coordenador de Departamento e Assessores.</td></tr>
<tr><td></td><td>Atividades a desenvolver

As atividades a desenvolver nas disciplinas do Departamento, salvaguardando eventuais imprevistos, são as que constam do cronograma de implementação das atividades que se segue.</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Cronograma de implementação</td><td colspan="2">Atividades previstas e respetiva calendarização</td></tr>
<tr><td>Atividades</td><td>Calendarização[429]</td></tr>
</table>

[429] A calendarização estava também prevista, mas para este efeito, não considerámos necessário inseri-la neste quadro.

	Olimpíadas da Matemática (5º, 6º, 7º, 8º, 9º, 10º, 11º, 12º) – XXXII OPM SPM. Jogo 24 - Matemática (5º, 6º) -Agrupamento Canguru Matemático (5º, 6º, 7º, 8º, 9º, 10º, 11º, 12º) DMFCTUC – SPM; Blog ESFAMAT; Projeto Zenius; Planetário na Escola (2º, 3º ciclos e Sec.) Olimpíadas da Química – Ensino Secundário Olimpíadas da Física – Ensino Secundário Feira das Ciências – FQ e CN– 7º e 8º anos Olimpíadas das Ciências – CN – 7º e 8º anos Campeonato escolar Supermatik– FQ 3º ciclo Olimpíadas Portuguesas de Biologia-Júnior (9ºano) Olimpíadas Portuguesas de Biologia-Sénior (11º e 12ºanos) Laboratório Aberto-Bio/Geo – Secundário "Sessão sobre Genética e Bioética" - Secundário Visita de estudo ao Museu do Quartzo – Viseu – 11º ano Bio/Geo	

Fonte: elaborado a partir do plano de atividades do departamento curricular de Matemática e Ciências Experimentais, facultado pelo coordenador (com algumas adaptações)

De acordo com o coordenador do Departamento Curricular de Matemática e Ciências Experimentais, estes documentos

> (…) definem praticamente tudo, traçam em linhas gerais todo o processo. Estabelecem o papel do coordenador, das assessorias e uma série de competências que eles têm de cumprir (CPdm8a21). Também estabelecem uma série de atividades que vão realizar-se ao longo do ano. No fim, faz-se o balanço. É feito numa reunião alargada de coordenação, cerca de quarenta pessoas. Isto implica que o assessor tenha sempre presente determinados aspetos, de forma que as coisas não saiam muito do olhar do diretor e dos colegas coordenadores (CPdm8a22).

Estes documentos são produzidos por todos os departamentos curriculares do mega-agrupamento e pretendem ser também orientadores da ação educativa, estabelecidos a partir do diretor e da sua equipa, em articulação com os coordenadores, servindo também como forma de supervisionar os processos pedagógicos e os resultados. Esta perspetiva apresentada pelo coordenador do Departamento Curricular de Matemática e Ciências Experimentais é reforçada pelo subdiretor, quando se pronuncia nos seguintes termos:

> Ainda dizer-lhe que a nível dos departamentos (…), numa luta difícil que durou cerca de três anos, conseguimos impor um documento que eu chamo documento orientador dos departamentos, em que cada disciplina, face ao passado, estabelece os resultados que pretende atingir, como é que o pretendem fazer… (Db5d187). Mas este documento que eu chamo plano de atividades do departamento, até conseguirmos que ele fosse aceite na escola, passaram três anos!... Só para dizer que temos seis anos de existência e levámos três a implementar esta medida nos departamentos… (Db5d188). Mas hoje é aceite… É um caminho que poderia estar mais avançado mas é um caminho que se está a percorrer… (Db5d189).

Estas práticas são referidas pela coordenadora do Departamento Curricular do 1º ciclo nos seguintes termos:

> Pronto, isto aqui a máquina já estava montada, digamos assim. Eu assim não... Portanto, eu estou na coordenação... só estive um ano inteiro. Comecei há dois anos e estive parte do ano. Estive o ano inteiro, mas tinha turma. E este ano estou também sem turma, mas tenho o apoio. Eu acho que não houve assim grandes mudanças a esse nível. Portanto, o comboio já estava em andamento e agora dá-se-lhe continuidade. Não há grandes roturas nem novidades (CPd1c8a198). (…) já vem de trás. Já vem de anos anteriores (CPd1c8a199).

Por isso,

> (…) no 1º ciclo, temos grupos de ano, aqui na escola, a reunir semanalmente. Nós, pronto, nós no plano de atividades do departamento pusemos lá reuniões esporádicas, trabalho colaborativo ou reuniões… acho que foi ocasionais... Mas há grupos a fazer semanalmente, há (CPd1c8a182). (…) Trabalho de grupo acho que sim, que dá essa confiança ao professor. Sente-se mais seguro... (CPd1c8a183). Têm vontade de trabalhar em grupo, sim. Em equipa sim. É (CPd1c8a184). (…) E, pronto, e há uma uniformidade e não se dispersam e vai mais de acordo com a planificação que está estipulada e não há desvios. Sentem-se mais seguros a todos os níveis (CPd1c8a185). (…) são reuniões de trabalho colaborativo. Há anos [de escolaridade] que isso é um bocadinho... temos aí anos que reunimos todas as semanas 1h ou 2h, com calendário e tudo (CPd1c8a181).

Quanto a outros procedimentos, como acrescenta a coordenadora, "eles estão definidos no regulamento [regimento] do departamento, mas não, portanto os trabalhos... os colegas que fazem parte do trabalho colaborativo não... temos um calendário, mas não está referido lá no dispositivo" (CPd1c8a120). E esta participante acrescenta:

> No início do ano temos o plano anual de atividades do departamento em que isso é posto à consideração de todos os colegas e o plano é feito entre todos e com o conhecimento de todos. E então a elaboração dos materiais, quer a planificação, as planificações globais, anuais, são feitas tudo em grupos de trabalho colaborativo (CPd1c8a33). Ao longo do ano, sempre [fazem trabalho colaborativo] (CPd1c 8a34). Pronto, agora depende das coordenações. Pronto, e nós fazemos um esforço. Eu como coordenadora faço um esforço para que haja mesmo, pronto, uma partilha de materiais, de recursos, de experiências... (CPd1c8a32)

Para a coordenadora do Departamento Curricular do 1º ciclo, este é um processo democrático em que os membros do departamento se pronunciam a partir de documentos apresentados pela coordenadora, a exemplo do que faz o diretor:

> Acho que é democrático. Pronto, a nível do departamento, eu também faço como o senhor diretor, levo as coisas já... pronto, fazemos lá os dispositivos de avaliação, o peso a atribuir aos testes e à participação e pronto... Todos os anos fazemos porque, entretanto, a legislação vai mudando e este ano fizemos por causa do… [não tinha presente o normativo]. Eu levo as coisas mais ou menos preparadas e uns oito dias antes envio para todos os colegas... (CPd1c8a113).

Porém, como acrescenta,

> Eles estudam [os assuntos apresentados previamente], mas o que é facto é que não há ali grande mudança depois no departamento (CPd1c8a114). Sim, sim, há uma ou outra que ajudam, (…) mas são coisas pontuais, pequenos ajustamentos. Não há assim uma reviravolta, uma mudança das propostas que são levadas (CPd1c8a115).

A coordenadora do Departamento Curricular do 1º ciclo tem também uma assessora que colabora nas reuniões:

> (…) uma vez por trimestre são partidas: eu (…) faço do 1º e 2º anos e ela faz 3º e 4º, para não ser tão... (CPd1c8a118). Pronto, tem a ver também com o espaço. Quando é em salas de anfiteatro funciona. Posso dizer que funciona. Quando é em salas normais, tipo salas de aula, há uma dispersão maior e custa muito mais a levar a reunião... É a conversa nas reuniões. (…) Neste momento somos 45 professores (CPd1c8a117).

Parece haver, portanto, o propósito de diminuir a complexidade interna para melhor gerir o processo ao nível dos departamentos. Como sublinha a coordenadora do Departamento Curricular de Artes,

> Quando eu reúno com os colegas que me estão a assessorar nas diversas disciplinas, eu reúno só com eles, não reúno com todos. A não ser no princípio do ano, para nós percebermos como é que vamos funcionar e na última reunião do ano onde também vamos todos ver como o que é que aconteceu, o que faltou… no fundo, fazermos um feedback do trabalho. De outra forma, não seria possível (CPda8a15). Até porque, no meu departamento… eu considero que tive muita sorte, porque há outros departamentos que têm muitas mais disciplinas (CPda8a16). Mas, por exemplo, eu tenho no meu departamento a educação especial, que não deveria estar – nem no meu nem em nenhum – é tão específica, tão específica que devia ter um departamento próprio, devia ter. Tenho uma senhora excelente, que sabe daquilo, felizmente (CPda8a17). Mas repare, o que é que eu vou fazer, que achega é que eu vou dar, que apoio é que eu vou dar em termos de educação especial, a esses professores? Não posso, porque não sei. Que apoio é que eu vou dar? Quando eu não sei nada daquilo? Por exemplo, no meu departamento tenho a disciplina de Música, que apoio é que eu vou dar, se não percebo nada daquilo? (CPda8a18). Talvez o entendimento do que se deve dar no 5º, 7º e 8ºano tenha uma sequência… e eles às vezes reúnem-se em conjunto. Apesar de eu ter um assessor do 3º ciclo e um do 2º, eles reúnem-se também em conjunto (CPda2b43). Olhe, isso tem a ver com os grupos disciplinares, no meu grupo as coisas funcionam razoavelmente bem. Talvez porque a maioria são de artes e a maioria dos grupos também são de artes e temos uma visão conjunta (CPda2b44).

Foi neste quadro de complexidade que a decisão, a nível da organização dos departamentos curriculares, incidiu na criação de grupos mais pequenos, configurados nas diferentes disciplinas integrantes. Pelo que se pode afirmar, como o fez a coordenadora da escola OCA,

> voltámos aos grupos disciplinares, as assessorias não são mais que os grupos disciplinares.[430] E trocamos muito materiais, mesmo da aula e aplica-se. Olha, encontrei esta ficha nova que não tínhamos falado, vamos ver se funciona. (CE2b56) [Assim, as novas estruturas que surgiram] foram provavelmente as assessorias de departamento, antes só havia o departamento, pois eram tão poucos, agora temos as assessorias (CE8a55).

A complexidade do funcionamento dos departamentos curriculares e a necessidade do recurso aos assessores foi também sublinhada por diferentes professores com quem contactámos no mega-agrupamento:

> (…) claro que temos reuniões…, mas acho que em termos informais tem-se um diálogo mais produtivo que nas reuniões. Formalmente, existe uma reunião no início ou no fim do ano, que se passa o testemunho (NCOCA9a16). Sim, somos do mesmo departamento, a que pertence a Matemática, as Ciências, a Físico-Química… e cada uma tem os seus assessores…, mas só temos duas reuniões por ano. Uma no início e outra no final do ano. Depois, temos aí umas três reuniões

[430] Os grupos de recrutamento foram definidos através da publicação do Decreto-Lei n.º 27/2006, de 10 de fevereiro que viria depois a ser alterado pelos Decretos-Lei n.º 176/2014, de 12 de dezembro e n.º 16/2018, de 7 de março.

> de grupo por período (NCOCA8a17). Sim, o coordenador pedagógico tem mais problemas, tem de lidar com muitos problemas, são muitos professores, por isso tem assessores…(NCMCG2c7). Têm assessores, por ano ou disciplina (NCAD8a23).

Apesar dos ajustamentos introduzidos, o coordenador continua a ter de lidar com uma multiplicidade de problemas, o que leva a coordenadora do Departamento Curricular de Línguas a considerar:

> Eu acho que podíamos fazer mais, mas para isso precisávamos de mais horas…, porque, às vezes, temos mais de resolver problemas entre professores do que outros aspetos. E esses problemas fervem de tal maneira que… eu tenho de ir lá apagar… E depois há aquelas pessoas que preferem trabalhar individualmente… não é fácil! (CPdl8a122).

Por isso, para além destes processos de diminuição da complexidade, através da especialização por grupos disciplinares, foram também criados departamentos mais especializados, a partir de outros de maior dimensão, como foi o caso do Departamento de Ciências e Tecnologias:

> eu lembro-me que quando iniciámos nós pertencíamos a um único departamento… que era o departamento em que estavam as Matemáticas, as Biologias…, o departamento de Matemática e Ciências Experimentais, que era o departamento em que estávamos incluídos… No agrupamento éramos trezentos e poucos professores…e só no grupo de Matemática e Ciências Experimentais éramos cerca de oitenta professores (CPcp2c11). (…) nós agora formamos o departamento de Ciências e Tecnologias, formamos um departamento próprio que é o colega JG que está a coordenar (CPcp2c12).

Esta subdivisão dos departamentos surgiu pelo aparecimento de um novo enquadramento legal, que permitia a criação de mais do que quatro departamentos curriculares do 2º e 3º ciclos e ensino secundário, pois, até aí, apenas era permitida a constituição de quatro departamentos curriculares.[431]

Um processo semelhante de diminuição da complexidade foi levado a cabo no âmbito da organização dos serviços administrativos, como forma de resolver as dificuldades que foram criadas com a agregação. O subdiretor aborda esta situação do seguinte modo:

> (…) e outra das dificuldades que tivemos para além da organização dos alunos foi a atenção que tivemos de dar à organização administrativa (Db1f59). E porquê? O tamanho do agrupamento assim o determinou (Db1f60). Mais a mais, nesse ano tivemos duas chefes de serviços, a chefe de serviços que tivemos nesse ano aposentou-se… e depois teve de ficar a chefe de serviço da escola secundária, que não estava muito dentro das rotinas e de algumas exigências que, fora do ensino secundário, se requeria às secretarias (Db1f61).

Assim, como prossegue o mesmo participante,

[431] De acordo com a publicação do Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho que no ponto 3 do artigo 43.º considerava que "o número de departamentos curriculares é definido no regulamento interno do agrupamento de escolas ou da escola não agrupada, no âmbito e no exercício da respetiva autonomia pedagógica e curricular", contrariamente ao que ficou consignado no Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril.

> contrariamente àquilo que habitualmente se faz, que é todos têm de saber tudo, nós começámos a especializar. Especializar (Db4g63). Por exemplo, nós temos neste momento, fruto dos anos…, nós temos uma nossa funcionária na área de alunos, nomeadamente com a complexidade do ensino secundário, ela sabe (Db4g64). Na área de aprovisionamento... nós fomos obrigados a criar uma área de aprovisionamento que não é muito vulgar nas escolas… afetámos-lhe recursos, depois chegámos à conclusão que bastava especializá-la. Ela, neste momento… ela sabe tudo. Também tem um manual… (Db4g65). A contabilidade, fixa também ... depois temos uma pessoa que lida com concursos de professores, com funcionários, além do tesoureiro e além do ASE (Db4g66). Portanto, outra das preocupações foi a organização dos serviços administrativos, a par dos alunos e a par da reorganização pedagógica (Db4g67). Nós, o que fizemos, fizemo-lo sempre de modo duradouro, ou seja, conversámos com as pessoas e começámos a organizar os setores através de roteiros, manuais de procedimentos... e, através dos manuais de procedimentos, começámos a organizar a secretaria… As pessoas sabiam como fazer (Db3a62).

No entanto, esta fase de reestruturação, que completa o processo evolutivo das diferentes medidas consideradas inovadoras, constitui sempre uma estabilidade dinâmica que faz com que a autopoiese não termine com uma situação de equilíbrio. Antes, faz emergir outras perturbações e desequilíbrios que produzem novas possibilidades a partir das decisões tomadas; ou da mobilização de outras que foram sendo rejeitadas numa constante procura de melhoria dos processos e dos seus resultados, nomeadamente no âmbito pedagógico e das práticas avaliativas, como veremos no próximo ponto.

Cap. VII.2.2.6. A introdução de novos projetos pedagógicos e a reestruturação e melhoria de dinâmicas inovadoras

A criação do mega-agrupamento trouxe também a necessidade de introduzir novos projetos pedagógicos, como forma de responder a problemas sentidos na nova organização. Como refere uma participante, "chegámos a ter um projeto Turma +!..." (NCAD4e4).

Um outro projeto, mais presente para os professores no ano letivo em que contactamos o agrupamento com alguma frequência para fazermos as entrevistas na nova organização, foi o "Agarra o Futuro", criado para fazer face aos problemas de insucesso e de indisciplina no 7º ano de escolaridade e que veio na decorrência do projeto "Turma +", antes desenvolvido no mega-agrupamento. Como sublinha a coordenadora dos diretores de turma,

> agora temos um [projeto] similar [ao projeto Turma +], em duas turmas do 7º ano… (CPdt4f73). Eu penso que esse projeto [Agarra o Futuro] é exclusivamente nosso, mas é modelado por algum projeto do Ministério… (CPdt4e81). Agora é o Agarra o Futuro, para turmas de repetentes. Eram tantos alunos e repetentes que a direção entendeu que era melhor concentrá-los todos juntos numa turma… (CPdt4f74).

Com efeito, como refere a mesma protagonista, o projeto "Agarra o Futuro" surgiu na sequência de um outro projeto implementado no mega-agrupamento, em

articulação com a Universidade de Évora e o Ministério da Educação, mas que tinha acabado no ano anterior:

> Mas a monitorização começou no 2º e 3º ciclo, à custa de um projeto, o projeto Turma +… Esse foi um projeto que durou 3 anos, 7º, 8º e 9º com 3 turmas… Este projeto terminou no ano anterior… (CPdt4b71). O projeto Turma + foi muito bom para os melhores alunos, mas para os de nível 2 não foi assim muito bom, continuamos a ter insucesso e o projeto não resolve o problema familiar, que esse é um problema… (CPdt44b72). O projeto Turma + era com a Universidade de Évora, era a Dr. Teodolinda e depois, também, com o Ministério da Educação (CPdt4e80). De qualquer forma, na parte do projeto Turma +, no início, os pais não entendiam nada daquilo, depois aceitaram. O projeto era muito exigente… e no início, os alunos mudavam de professor, a meio do período… e isso os pais não entenderam… Isso criou alguma resistência… Mas depois o pai ou o aluno agradecia a mudança… (CPdt6c83).

Com efeito, de acordo com o que se pode ler na ata n.º 10 do Conselho Pedagógico, de dezoito de julho de dois mil e catorze,

> No que diz respeito ao Projeto ++ [assim designado oficialmente no agrupamento], [a coordenadora] referiu que foi um projeto que encontrou muitas resistências por parte dos professores que o implementaram. Não foram alcançados os resultados que se pretendiam, apesar do esforço meritório que foi feito, pelo que, o projeto extingue-se agora na turma do 6º ano. No oitavo ano irá continuar por mais um ano para finalizar o ciclo, até porque apresenta taxas de sucesso, por exemplo, na disciplina de Matemática que são superiores à média.

Nessa conformidade, o projeto foi concluído no ano letivo seguinte, 2014/2015, no 9º ano de escolaridade.

Relativamente ao projeto "Agarra o Futuro" foi iniciado, nesta nova fase, no ano letivo de 2015/2016, considerando que o projeto anteriormente desenvolvido tinha sido um sucesso, como se refere na ata n.º 10 do Conselho Pedagógico, relativamente ao ano letivo de 2013/2014. Nos termos aí enunciados, "fazendo um balanço, (…) o diretor referiu que o projeto 'Agarra o Futuro' terminou com êxito e com um balanço favorável". Por isso, na ata n.º 1 do Conselho Pedagógico relativa ao ano letivo de 2015/2016, o projeto é referenciado nos termos seguintes:

> (…) o senhor diretor, depois de fazer um historial de como foram constituídas as turmas do sétimo ano objeto do projeto – uma foi constituída por alunos com problemas comportamentais e a outra por alunos com muitas dificuldades de aprendizagem. Deu a palavra à Sra. Coordenadora dos projetos pedagógicos que interveio no sentido de clarificar o conceito de 'abrigo' referido no projeto, os abrigos são constituídos por alunos de níveis de desempenho homogéneos e de constituição alterável que, por períodos temporários, são retirados das turmas de origem de modo a simplificar o uso de pedagogias diferenciadas, facilitadoras do desenvolvimento de aprendizagens para aquele grupo de alunos e/ou aluno individualmente. Sempre que o aluno atinja o nível de desempenho desejado regressará à turma de origem. A permanência dos vários grupos de nível nos abrigos funciona de forma rotativa, ao longo dos períodos e do ano letivo. O projeto foi aprovado por unanimidade.

Diferentes entrevistados fizeram referência à existência deste projeto. Por exemplo, o coordenador dos cursos profissionais referiu-se a ele nos seguintes termos:

> Sim, existe o projeto Agarra o Futuro!... eles têm feito coisas… nomeadamente, neste projeto eles criaram abrigos… em que retiram os alunos com mais dificuldades…, mas sobre isso podes falar com a AB… ela também está no pedagógico (CPcp4e40).

Por sua vez, a coordenadora do Departamento Curricular de Línguas, considera:

> Eu acho que essa prática, para mim, é muito importante. Nós temos um projeto no 7º ano. E esse projeto tem duas turmas que são complicadas e esse projeto tem coadjuvância e o segundo professor na sala pega num grupo de alunos, ou porque está melhor ou porque está pior, pega nele e vai para outro lado trabalhar [os abrigos]. E eu acho que isso é bom, há um trabalho conjunto. E isso é bom, eu acho que é bom, mas se funcionar mesmo! (CPdl4e42). Aqui já há coadjuvância, como sabe, na coadjuvância, alguém vai lá para dentro, e é assim: nós utilizamos a coadjuvância na Matemática e no Português e não só! (CPdl4e41)

No mesmo sentido, a coordenadora da escola OCA, onde estes projetos estavam sedeados, em virtude de aí estarem alocados os alunos do 7º e do 8º ano, considera:

> Por outro lado, em termos de projetos, para dar resposta ao insucesso, que é sempre elevado no 7º ano, nesta como noutras escolas, tratamos a coisa de maneira global. Enfrenta-se o problema e tenta-se resolver (CE2b16). Todas elas têm alunos repetentes, mas temos aqui duas turmas do 7º ano só com alunos repetentes, temos um projeto, o projeto Agarra o Futuro (CEAA). Os primeiros anos, começámos por espalhá-los pelas turmas [os alunos com insucesso], não resultou, uma retenção levava à segunda, portanto acontecia-nos a nós o que acontecia na maior parte das escolas do país (CE4a34). Este ano, tivemos a coragem de fazer um projeto de coadjuvâncias e de abrigos, digamos assim (…), em que em algumas disciplinas há dois professores na sala, portanto o professor titular e o coadjuvante e quando há dois professores na sala, em especial, Português e Matemática, temos os chamados abrigos, ou seja, temporariamente, o professor coadjuvante sai com um grupo de alunos que quer motivar de outra forma para uma outra sala e vamos ver, no final do ano, o que é que isto resulta (CE4a35). Sim, (…) nós chamámos-lhe abrigo precisamente para não lhe chamarmos ninho, porque ninho já tínhamos visto em outros projetos… (CE4a36). (…) No fundo, este projeto que fizemos para os alunos repetentes pretende seguir aquilo que tínhamos na Turma +. O projeto foi aprovado em pedagógico e há o coordenador do projeto que está em parceria sempre com os diretores de turma… (CE4a37).

E esta mesma protagonista acrescenta,

> Sim…pegámos na Turma + que depois procurámos adaptar a este… (CE4a38). Sim, nós andamos sempre à procura de soluções para os problemas… Eu acho que essa é que é a mais valia do mega-agrupamento… procuramos sempre inovar. Se pensarmos em 10 alunos repetentes pode não ser ainda um problema, mas se tivermos trinta… já é um problema (CE4a39).

Com efeito, este projeto traduz a vontade de, internamente, resolver problemas e melhorar as aprendizagens dos alunos, embora possam também provocar outro conjunto de perturbações, como ficou evidenciado na perspetiva apresentada por uma das professoras contactadas e que se manifestou fortemente contra o mega-agrupamento:

> Sim… é o projeto Agarra o Futuro! Normalmente, é a direção que propõe este tipo de projetos, mas há uma coordenadora, a SB. Eu tenho pena destes professores… há muita indisciplina, muito insucesso…, mas a ideia é de que esta escola… estes professores… alguém tem de ter a culpa… Isto é tudo muito desgastante… Ser diretor de turma, então, torna-se um suplício (NCOCA2c21). Bem, esses projetos são uma tentativa de isolar alunos com poucas expetativas e tirá-los das outras turmas…, mas depois surgem outros problemas… e ainda mais agravados. Os professores não querem ir para essas turmas… claro que não, são todos da pesada. Este ano não tenho nenhuma, mas já tive e sei como é... Graças a Deus!... (NCOCA2c22).

O alívio manifestado por esta professora parece ter sido também sentido pelos elementos do Conselho Pedagógico, pois, no âmbito da "apreciação do relatório do projeto 'Agarra o Futuro'" – no final do percurso –, relata-se na ata número nove, do ano letivo de 2016/2017, a dado passo,

> (…) foi referido que, apesar de apenas um aluno não ter transitado, por excesso de faltas injustificadas, todos os restantes transitaram com níveis negativos. Comportamentos incorretos, posturas desadequadas em sala de aula e alheamento face ao estudo foram as principais razões justificativas do insucesso. O projeto extinguiu-se, mas os alunos que reuniam as condições prescritas no regulamento foram encaminhados para Cursos de Educação e Formação e os restantes integraram as turmas do ensino regular de acordo com o sugerido pelo respetivo Conselho de Turma.

Daí que algumas destas iniciativas sejam por vezes criticadas – e não só pelos dissidentes que se opõem às políticas educativas seguidas pela direção do mega-agrupamento – gerando a necessidade de outras decisões, tendo em vista a sua melhoria, obrigando, assim, também a processos de reestruturação de dinâmicas inovadoras introduzidas.

Uma das novas dinâmicas mais significativas que impuseram a revisão de uma decisão ocorreu a propósito do desfasamento da avaliação externa com a avaliação interna no ensino secundário, em virtude de esta ser sistematicamente inferior àquela. As maiores irritações quanto a este aspeto foram introduzidas pelo Conselho Geral, levando a novos processos de variação e à necessidade de novas seleções (Luhmann, 1997a; John, 2005).

Esta preocupação foi, sobretudo, manifestada pelos representantes da autarquia e pelos pais. O vice-presidente da Câmara Municipal, declara:

> Outro assunto, há alunos que vêm para esta escola, mas também há alunos desta escola que vão para outras escolas da região…, mas estou convencido que se o dispositivo de avaliação for reajustado há alunos que regressam (CGc5d118). O dispositivo de avaliação… e é algo que nós, se calhar, temos de repensar, porque temos um dispositivo de avaliação que muitas vezes pode criar… não digo preocupação, mas alguma reflexão e porquê? Porque os resultados da avaliação externa, muitas vezes, são superiores aos resultados da avaliação interna. Isso quer dizer que, eventualmente, o dispositivo de avaliação, ao nível do ensino secundário, tenha de vir a ser revisto (CGc8b91). Isto já foi discutido… ao nível do Conselho Municipal de Educação, e eu próprio tenho mantido esta preocupação… (CGc8b92). A própria inspeção avalia muitas vezes as escolas na diferença que há ao nível da avaliação interna e da avaliação externa e isto pode ter criado, se calhar, alguma preocupação a quem elaborou os documentos. Mas isto tem criado alguma preocupação, mesmo por parte dos pais… e que deve ser objeto de uma reflexão muito séria! (CGc8b93).

Por seu turno, a presidente da Associação de Pais, quando questionada sobre o(s) maiore(s) problema(s) do agrupamento, manifesta-se nos seguintes termos

> É a avaliação, sem dúvida. A avaliação é, sem dúvida, o maior desentendimento… pronto… entre os pais e a direção (CGp8c56). O sistema de avaliação, no ensino secundário, tem de mudar, sem dúvida. É uma das melhorias que tem de ser feita… os alunos sentem-se prejudicados em relação aqui ao lado, como por exemplo Carnavelas ou Beira… colegas seus entram mais facilmente nos cursos que querem no ensino superior (CGp4f41). O agrupamento de escolas

> rege-se por uma política que… quer-se que as provas sejam iguais aos exames… existem provas globais a todas as disciplinas que não têm exames… ou têm exames ou têm provas globais. E tem havido alguma contestação, pois os resultados dos alunos nos exames nacionais – e estamos a falar mais no ensino secundário – são superiores aos resultados internos… e isso tem causado algum desconforto. Isso tem-se tentado colmatar um bocadinho com ajustamentos, pois a prova global vale como um teste e, no início, só havia a prova… agora, tem-se tentado colmatar com a realização de um segundo teste (CGp8b12). Não sei, os pais agora já não têm assento no Conselho Pedagógico,[432] mas sei que está em estudo… estudar uma forma para que os alunos não sejam prejudicados nas notas internas (CGp8b13).

Também o ex-diretor da OCA fez referência a este desfasamento, pondo-o em evidência no contexto das divergências com a linha educativa seguida pela direção do agrupamento: "(…) por exemplo o novo dispositivo de avaliação do ensino secundário… as notas dos exames são superiores às notas internas e as pessoas protestam, mas depois deixam andar (Dc8b86).

Mas esta questão foi sendo colocada, recorrentemente, e a equipa diretiva sentiu também os problemas daí resultantes, os quais foram apontados pela representante dos pais, nos seguintes termos:

> às vezes, sobretudo no 10º ano, há pais que levam os filhos para outras escolas, porque há escolas que dão notas melhores, a nível interno… para Beira, Carnavelas ou Queijos (CGp8b14). Isto tem preocupado os pais… e depois aparecem sempre queixas e uma das queixas é sempre esta das notas a partir do 10º ano (CGp8b15). Este ano, por exemplo, houve alunos que não entraram em Medicina ou Arquitetura, por décimas… ou não conseguiram entrar em Economia e entraram em Gestão (CGp8b17). Mas penso que a direção já começou a perceber que precisa de fazer alguma coisa. Acho que temos toda a vantagem que alunos de fora venham para cá e não que os de cá saiam (CGp8b18).

Também os professores sublinham esta problemática no contexto de alguma contestação que é feita às políticas educativas seguidas pelo agrupamento, no âmbito da avaliação das aprendizagens, como é o caso de uma docente pertencente ao Conselho Geral que tece as seguintes considerações:

> fala-se em rigor… e as notas internas são mais baixas que nos exames. Os nossos alunos estão a fugir para Carnavelas, Queijos, Castelo da Beira e Beira. O desfasamento é cada vez maior. Nas palavras do diretor, os nossos alunos estão mais bem preparados, mas isso não lhes serve de nada, pois não entram onde querem!... (NCACG4f15).

Apesar disso, a linha dominante apoiante do diretor e das ideias relativas à avaliação, como é o caso da coordenadora do Departamento Curricular de Artes, considera:

[432] O que ocorreu com a publicação do Decreto-Lei n.º 137/2012, de e de julho, em que a alínea c) do ponto 1 do artigo 32º foi revogada, deixando os pais de fazer parte deste órgão pedagógico.

> (…) algumas balizas são até contestadas. Por exemplo, muito dos professores gostariam que fossemos um pouco mais flexíveis porque nos estão a fugir alunos para outras escolas. Por isso, gostariam que o diretor fosse mais flexível nas notas internas, pois são muitas vezes inferiores às notas de exame. Mas eu concordo com ele, nós temos os nossos valores e devemos mantê-los (CPda7d64).

Porém, outros participantes, como é o caso da coordenadora do Departamento Curricular de 1º ciclo, considera: "esses dados... acho que estão equiparados, não há assim grande diferença. Há umas oscilações disso, mas acho que não dá, não dá grande diferença [entre a avaliação interna e externa] (CPd1c4c82). Assim, o problema é sentido por diferentes participantes, mas merece também da parte da coordenadora do Departamento Curricular de Línguas uma abordagem mais conciliadora:

> Mas há sempre aquelas vozes dissonantes, aqueles que se lamentam… Mas o diretor, de certa forma, tenta explicar aos pais… Porque depois há essa história dos *rankings* e nós estamos nas três melhores do distrito!... (CPdll5c105). Por isso, por exemplo, os testes, nós fazemos tal qual como no exame, mas isso até nos defende… (CPdl5c107). Depois, agora a plataforma, os professores lançam os dados e os pais têm acesso a eles, mas, inicialmente, isto também foi um problema (CPdll5c108). Eu há três anos para cá já ouvia o rigor, a exigência… e nós dizemos: os critérios estão aqui, mas depois eles dizem que se calhar até vale a pena, são bem preparados. (…). Mas parece que houve qualquer exigência dos pais… e o diretor parece que vai ver isso… (CPdl8b105).

A insistência e as dimensões do problema levaram à reanálise da questão e à produção de uma nova decisão nos termos explanados pelo subdiretor do mega-agrupamento:

> Mas o Conselho Geral tem vindo a chamar a atenção, nomeadamente do diretor, para o rigor excessivo que a escola tem, nomeadamente no ensino secundário, acha o Conselho Geral que este rigor das classificações internas prejudica os alunos no prosseguimento de estudos no ensino superior (Db8a137). E esta recomendação do Conselho Geral não tem caído em saco roto, como nós dizemos, o próprio diretor propôs ao Conselho Pedagógico, muito recentemente, uma alteração cirúrgica ao dispositivo de avaliação para levar em conta a possibilidade de conseguir manter o rigor e conseguir bonificar os alunos na classificação interna. (Db6c138). Ele [o diretor] veio com uma redação na proposta que era quem tivesse 10 ou mais era bonificado um ponto, 1 valor... eu pessoalmente achei que era demasiado evidente aqui a questão da bonificação e arranjámos um texto final, com quase o mesmo efeito, que se traduz no seguinte: os arredondamentos deixam de seguir a regra dos arredondamentos e passam a ser por excesso… Já não perpassa a ideia do bónus (Db6c139).

Contudo, o subdiretor acrescenta:

> Mas nós estudamos e divulgamos todos os anos os resultados e o diferencial entre a classificação interna e externa para que não seja significativo. A nossa preocupação, e estudamos muito isso, é que o diferencial, entre os exames e a classificação interna, não seja significativo…(Db3b140). Mas o próprio diretor faz questão nisso, nós não abdicamos do rigor na avaliação interna… A nossa preocupação é que o diferencial da avaliação interna e a dos exames não seja significativo (Db3b141).

As questões da avaliação estão, contudo, também muito relacionadas com as práticas pedagógicas e é por isso que os departamentos foram sendo induzidos a iniciarem processos de supervisão pedagógica, como forma de melhorar a prática docente. Para o subdiretor do mega-agrupamento,

> Os professores são muito soberanos… e têm dificuldades em permitir que haja alguém a influenciar ou alguém a refletir… Nós temos vindo a fazer esse caminho, só que não é um caminho fácil. (Db5b183). Eu dou-lhe um exemplo, há dois anos, vai para três, a inspeção fez-nos uma avaliação externa… e dentro da avaliação externa, como quase em todas as escolas, pelos relatórios que eu tenho lido, era: porque é que não há supervisão pedagógica? (Db5d184). Bem… nós consequentemente a esse relatório e à nossa avaliação… que fazemos interna, nós fazemos planos de melhoria e dentro dos planos de melhoria, um deles está agora em início de desenvolvimento, é fazer-se supervisão (Db5d185). E o que é que eu quero dizer? Quero dizer que já temos, em regime de voluntariado, grupos de professores constituídos e a forma como eles se vão organizar e já temos quatro ou cinco disciplinas que, no próximo ano, vão iniciar supervisão pedagógica (Db5d186).

Os professores mostram alguma adesão a implementação desta prática, como é manifestado pela coordenadora do Departamento Curricular de Línguas, que apresenta a seguinte perspetiva:

> (…) e há tempos há uma colega que me disse: a inspeção diz observação de aulas… e se fizéssemos observação de aulas?... Mas pronto, nesta abertura … eu disse, sobretudo para os professores mais novos, se é para vir às minhas aulas, as portas estão abertas, podem vir quando quiserem (CPdl4f37). E não, não me importo, durante muitos anos orientei estágios e eles vinham às minhas aulas quando queriam, até inspetores já lá tive… (CPdl4f38). Eu acho que é importante, eu também sei que tenho vícios e se tenho alguém que observe e diga tu tens isto, tens aquilo, e eu acho que isso é muito positivo. Assim, estamos a pensar começar nisto, para o plano de melhorias… (CPdl5d39). De certa forma, querem fazer, para o plano de melhorias para estarem mais recetivos a outro professor dentro da sala, como amigo crítico que colabora e nos ajuda a melhorar. Talvez se começarmos aos poucos assim, acho que ganhamos (CPdl5d40).

Verifica-se, assim, que esta prática induzida pela inspeção começou a ser promovida no agrupamento como forma de melhorar os processos de inovação, recorrendo-se para isso à introdução de mecanismos de confiança, como forma de redução da complexidade. Mas, simultaneamente, é introduzida a *institucionalização da desconfiança* que pode ocorrer, nos termos de Luhmann (1996b), através da forma de supervisão. Na realidade, como sublinha López Yáñez (2010a), a confiança proporciona uma melhor segurança para impulsionar a mudança, tanto para a análise das práticas antigas como para assumir os riscos que as novas sempre comportam. Deste modo, como considera Luhmann (1996b), os riscos são mantidos sob controlo em contextos complexos.

Com efeito, apesar do que se considera ser um trabalho meritório que foi desenvolvido com o mega-agrupamento, há ainda a perceção de incompletude e aspetos a melhorar na nova organização. Entre eles, ressaltam os de âmbito pedagógicos, para os quais os departamentos curriculares estão mais diretamente vocacionados. Como salienta o diretor,

> No aspeto pedagógico, bom, aí não nos atrevemos a chegar a tanto… [a considerar-se como inovadores] (Da4e100). E nós ainda temos algumas debilidades, não no ensino secundário, mas no ensino básico. E isso tem a ver com a cultura docente… e que vai demorar alguns anos a ultrapassar…, mas nós temos vindo a melhorar!… (Da4f101). Isto tem a ver com as realidades que se viviam e com os valores que se cultivavam nos agrupamentos anteriores…(Da5b102). Repare, essas escolas tinham uma perspetiva que é interessante, mas também é preocupante…

> Por exemplo, vamos falar do 6º ano. Ainda hoje há resquícios da cultura de que o 6º ano é ano terminal… Portanto, nós temos professores tão antigos que, na cabeça deles, depois do 6º ano o aluno vai à vida dele (Da5b103). E, portanto, o que interessa é preparar o aluno para ser cidadão, para a cidadania, para essas… e valorizam muito mais estes aspetos que propriamente o aspeto académico… (Da5b104). Ora, hoje o mundo não é nada disso… e hoje nós temos de olhar para o aluno do 6º ano como estando no princípio do seu percurso e não no fim. Portanto, o 6º ano não é terminal, como o 9º ano não é… Portanto, nós não podemos apenas «oh pá este fulano, oh pá ele sabe pouco, mas deixa lá!…» e isso ainda acontece um bocado… «Pronto, ele acaba o ciclo…» (Da5d105). E, portanto, quando os alunos iam fazer exame… – agora já não – havia uma décalage entre notas internas e os exames (Da5d106).

Por conseguinte, apesar da articulação curricular já ter sido iniciada nos agrupamentos anteriores, considera-se que na nova organização essas práticas precisam de ser dimensionadas para um percurso escolar de doze anos. A coordenadora do Departamento Curricular do 1º ciclo refere-se à articulação curricular que antes se praticava nos seguintes termos:

> Sim, sim, há aqui um projeto de articulação, mas também já existia no anterior agrupamento. Já existia antes (CPd1c4b37). Os do 4º com os do 5º. Exatamente. (…) (CPd1c 4b39). Sim, continuidade. Não houve nenhuma novidade, digamos assim. Portanto, já havia esse projeto de articulação com o 5º ano, que eram as turmas de 4º ano que, no final do ano, portanto, havia uma reunião conjunta entre os titulares de turma, em que se via quais foram, depois da avaliação, normalmente, aferiam-se quais as competências que tinham ficado mais em falta, os conteúdos que tinham sido menos trabalhados, as lacunas, e depois tentava-se solucionar ou tentar resolver esse problema, no ano seguinte (CPd1c4b38). Depois no início do ano também, em setembro, passava-se o testemunho. Os colegas do 4º ano tinham uma reunião com os diretores de turma para passarem o testemunho acerca dos alunos que iam integrar a nova turma do 5º ano. Fazia-se esse tipo de atividades. Para além de projetos assim pontuais de Matemática, também era em conjunto com o 2º ciclo, as olimpíadas, e essas coisas... (CPd1c4b40).

Também a coordenadora do Departamento Curricular de Línguas considera:

> (…) é como lhe digo, esta prática de trabalhar para alunos que vão fazer o 12º ano… eu não direi que é inovadora, mas as formas que nos levaram a ajustar desde o primeiro ciclo foi importante… e que, de certa forma, talvez possam ser consideradas como inovadoras (CPdl4e86). A realidade mostra-nos, também, que há outras coisas que devemos trabalhar desde o início… e depois há outra questão e nós vemos e dizemos: olha, eu preciso deste e daquele conteúdo no 12º ano… (CPdl2b73). Olhe, eu às vezes digo aos alunos do 12º ano: olhem meninos, quando vocês forem a exame e estiverem lá sentados, estou lá eu e os outros professores todos de português. E eles olham para mim!… «sim claro, estamos lá todos» (CPdl2b74).

Contudo, como sustenta o subdiretor,

> Não, não, não estou a dizer que está pior, podíamos é fazer melhor, podíamos é fazer melhor [a articulação curricular]. Ou seja, quando se põe por detrás da distribuição dos alunos uma filosofia do propedêutico, faria todo o sentido haver uma maior articulação entre o 9º e 10º, do 4º com o 5º... e, não sendo possível, não sendo possível em termos de distribuição de alunos, mas desejável, do 6º para o 7º. Nós, em termos de articulação entre ciclos, estamos atrasados…. (Db5b176).

Estas insuficiências são também reconhecidas pelo diretor, que sustenta:

> O maior aspeto que considero fundamental é nós trabalharmos com um grau de exigência superior, no primeiro e no 2º ciclo. Isto é fundamental, nós conferirmos maior exigência… ao ensino e depois à verificação das aprendizagens, à avaliação. Isto é fulcral, isso é, absolutamente, decisivo (Da5d107). Nós temos de conferir maior rigor e maior exigência, um grau de exigência superior às avaliações do primeiro ciclo e do 2º ciclo, isto é central (Da5d108). E, sobretudo, do

> 1º ciclo, é onde nós temos mais falhas. Porque uma preparação deficitária no 1º ciclo condiciona todo o percurso escolar (Da5d109). Isto passa sobretudo pelos professores e nós temos de ter, de facto, professores que percebam a importância de ensinar e de verificar as aprendizagens e ser consequentes com essa avaliação (Da5d109). Mas isto é um processo muito lento…, mas nós não podemos desistir ao primeiro insucesso, nós temos de continuar e estamos a continuar (Da5d110). Mas nós temos ainda algum caminho a percorrer. O agrupamento tem vindo a ser consolidado… nós ainda não somos verdadeiramente um agrupamento, mas, mais um ano ou dois, nós estamos lá… (Da5d178).

Como complementa o subdiretor,

> (…) há aqui um outro ponto que poderia ser melhorado… O coordenador de departamento não é superior hierárquico dos seus pares… e ao não ser superior hierárquico dos seus pares, ele é ouvido com grande relatividade… ele impõe as suas decisões e as suas orientações com grande relatividade…. Certo?... (Db5e282). Por isso é que, porventura, as orientações não surgem tanto dos coordenadores dos departamentos, mas surgem dos diretores para o coordenador de departamento, para quê?... Para terem força!... (Db5e283). Esta é uma perspetiva pessoal… é minha, é minha… e eu tenho-me batido nisto… Nós estamos agora a fazer um plano estratégico para a promoção do sucesso... que o ministério mandou… e o diretor entendeu que eu devia ir…e o nosso formador é o FB e o FB foi um pouco endoutrinado… pela tutela… (Db5e284). Fecharam-nos aí num hotel e puseram-nos a fazer formação… tarde, noite, madrugada… coisas tolas… e o FB vinha com a ideia da primazia do conselho de turma… e eu fui obrigado a interrompê-lo e dizer-lhe aquilo que eu lhe disse a si… (Db5e285). Eu acho tão importante o conselho de turma quanto os departamentos… e hoje o ponto mais frágil de uma organização escolar são os departamentos… (Db5d286). Os departamentos curriculares… – e este pensamento que eu tenho até vai contrariar a lógica das ideias feitas em educação que, geralmente, considera que a estrutura mais importante é o conselho de turma – e eu não digo que não seja, só digo é que não se esqueçam, no bom sentido, do departamento (Db5b180).

Para este destacado membro da direção do mega-agrupamento,

> Os departamentos não funcionam por diversos motivos… E o último motivo que eu lhe agora invoquei é muito importante… Os coordenadores de departamento deviam ter alguma relação hierárquica perante os seus pares para serem ouvidos… e eles aí já poderiam vir a produzir orientações… É evidente… com algum caráter colegial, participadas, tudo bem… (Db5d287). Não, nós temos trabalhado para que os departamentos funcionem melhor, mas se me dissesse hoje qual era o ponto mais frágil do agrupamento… eu diria que é a forma como fazemos supervisão pedagógica (Db5d288).

Os próprios coordenadores de departamento admitem que algumas coisas poderiam ser melhoradas. Para a coordenadora do Departamento Curricular de Línguas,

> (…) a comunicação entre os vários órgãos também poderia ser melhorada. Depois é muita gente… (CPdl5d102). Pois não, porque há aqui muita postura, muita sensibilidade, muita emoção… e eu acho que o que é mais importante é trabalhar a componente humana. E o colega que determina que não faz, não faz mesmo (CPdl5d106). Eu vou-lhe dizer, o coordenador devia ter menos turmas para se poder dedicar mais e trabalhar de outra forma… Depois fica a mágoa, podia mandar isto ou aquilo… Mas já não consigo… (CPdl5d126). E às vezes, era importante, por exemplo, aquelas turmas do 7º ano,[433] se tivessem uma hora comum para trabalharem, isso era ótimo. Claro que me vão dizer à 4ºa feira à tarde, mas isso não, nós precisamos disso para reuniões (CPdl5d98).

[433] Referindo-se às turmas do projeto "Agarra o Futuro".

O subdiretor admite que

> Não tem sido possível… este é um caminho que, como alguém dizia, vai-se fazendo, vai-se caminhando... (Db5b177). Ou seja, vamos lá ver se eu falo nisto sem inquietar ninguém… uma organização deste tamanho tem de trabalhar à conta do acompanhamento, da monitorização e dos compromissos… (Db5b179). E quando falo do departamento, falo nesta dimensão, é preciso arranjar compromissos traduzidos em algo concreto… que o departamento pretenda atingir… e depois monitorizar… e depois orientar e reorientar (Db5b181). Os departamentos ainda não trabalham, face até ao tamanho que eles têm, mas também devido à cultura instalada (Db5b182).

A coordenadora dos diretores de turma, por sua vez, considera:

> Ainda temos algo a percorrer… Nós fazemos uma boa análise, mas ainda não conseguimos aproveitar bem essa análise para implementar mudanças. Como eu disse, a nível da articulação e dos planos de melhoria, ainda temos algo a percorrer…, mas estamos a percorrer!... É muito visível, ano após ano… (CPdt2b60). Agora… olhe… eu, como coordenadora dos diretores de turma, acho que é muito interessante esta panorâmica do todo… É muito interessante perceber… em termos de articulação… que nós ainda temos que dar um passo bastante grande, nesse sentido… (…) (CPdt5d34). Ela [a articulação curricular] está a evoluir… está a evoluir…, mas ainda estamos a trabalhar bastante nesse sentido… (CPdt5d36).

Estas considerações põem em evidência que as mudanças não podem ser completamente planeadas e controladas por um líder único ou sequer pelas lideranças formais, pois permanecem abertas à incerteza e à imprevisibilidade (Luhmann, 1997a; Gherardi, 2006). Mas, por outro lado, demonstram que há um propósito de melhoria, também no âmbito do funcionamento dos departamentos curriculares, ainda que não tenham sido alcançados os resultados desejados. Por isso, a supervisão surge como um instrumento de intensificação dessa melhoria pretendida.

Este quadro de análise implica, portanto, a consideração de que as dinâmicas inovadoras não constituem propriedade de um indivíduo ao jeito prognosticado por Schumpeter (1997), mas que, ao invés, são marcadas por uma diversidade de participantes, humanos e não humanos, que fazem emergir uma diversidade de decisões heterogéneas e mesmo conflituantes (Akrich, Callon, & Latour, 2002), no contexto de uma prática social, individual e coletiva delineada, e que articula saber e aprendizagem em construção, num contexto organizacional próprio (Gherardi & Atrati, 2012).

A coordenadora dos diretores de turma põe em evidencia esse complexo de práticas que envolve a mudança e a inovação, marcado pela incerteza e por contradições, mas que se vai fazendo e melhorando:

> Sim, acho que sim… E depois, a tal facilidade de partilha de experiências e articulação… facilita, mas ainda temos um passo a percorrer (CPdt5d78). Nós podemos sempre fazer mais… porque se a instituição não pretender fazer mais é porque morreu… é porque se acomodou... (CPdt 5d85). Mas, na verdade… é preciso fazer mais ao nível da articulação entre níveis, é preciso fazer mais ao nível de alunos com dificuldades, é preciso fazer mais ao nível da educação de pais… (CPdt5d86). Estamos a trabalhar nisso… Nós estamos a trabalhar no plano de melhoria… e estamos a trabalhar… e estamos com ideias…(CPdt5d87). Nós estamos a fazer uma pesquisa…

> não temos nada definido… nós estamos a pesquisar … estamos a fazer um levantamento… na autarquia, localmente, exterior à cidade… estamos a pesquisar…e já fizemos um bom levantamento. A escola está atenta aos problemas, não os ataca todos em simultâneo… vai definindo prioridades…, mas está atenta aos problemas… (CPdt5d88). Agora... quando nós apontamos estratégias a implementar com os nossos alunos, na nossa escola, mas depois não temos indicadores que nos apontem se essas estratégias foram consequentes ou não… ainda temos de evoluir nesse sentido… e estamos a falhar ainda aí… (CPdt5d90).

Porém, as mudanças e inovações promovidas no mega-agrupamento, embora tenham ocorrido num contexto de produção de mecanismos autopoiéticos que impulsionaram soluções para os problemas encontrados, foram sendo delimitadas por aquilo que alguns dos participantes consideraram como aspetos condicionantes do desenvolvimento de dinâmicas inovadoras, os quais pretendemos analisar no último ponto do presente capítulo.

Cap. VII.2.2.7. Aspetos considerados como condicionantes à inovação no mega-agrupamento

Da análise que efetuámos ao longo deste capítulo, fomos ressaltando os efeitos positivos das irritações promovidas pelo ambiente que resultaram na introdução da ideia de agregação, assumida por uma maioria de participantes como uma possibilidade para o desenvolvimento de práticas autopoiéticas e dinâmicas inovadoras.

Porém, mesmo nesta linha de atuação que, num quadro de análise influenciado por uma abordagem da teoria do ator-rede (Gherardi & Nicolini, 2005), podemos considerar como predominante, focada na ação 'empreendedora' do diretor e da equipa dirigente, em associação com os coordenadores de departamento, a coordenadora dos diretores de turma e a presidente do Conselho Geral, são enfatizados processos delimitadores da inovação, uns considerados como sendo provenientes do exterior, mas outros também do interior da organização. Neste contexto, a questão da autonomia – ou falta dela – emerge como sendo central. Como decorre das palavras do diretor do mega-agrupamento, a propósito da "autonomia" como mecanismo de desenvolvimento do mega-agrupamento:

> Ainda está a falar de autonomia? (Da5e147). Nós não somos uma escola com uma dimensão crítica – isto é, não somos suficientemente grandes para podermos fazer o que queremos (Da5e116). Por exemplo, as limitações quanto ao número de alunos por turma são para nós críticas (Da5e117). Nós estamos espartilhados entre o que queremos e o que podemos fazer. Há imposições do Ministério e o Conselho Geral toma posições quanto à oferta formativa que permita dar resposta ao espetro amplo dos alunos que nós temos (Da5e118). As escolas não decidem nada de verdadeiramente importante. As decisões que se tomam localmente visam tão só dar cumprimento a orientações da tutela (Da5e145). A autonomia só existe ao nível do

> discurso político. É uma ilusão romântica pensar a escola como organização autónoma (Da5e146).

Estas considerações do diretor do mega-agrupamento parecem refletir a sua posição relativamente a um conceito de autonomia que, na realidade, não passava de uma forma de impor a vontade dos fazedores de reformas implementadas a nível nacional para todas as organizações, sem que estas, nos seus contextos, produzissem as suas próprias decisões, nos termos referenciados, nomeadamente com base em Luhmann (2011). As considerações do diretor podem, igualmente, inserir-se no âmbito de uma estratégia de atuação, no contexto do que Barroso (2011) designou como regulação híbrida das mudanças ocorridas em Portugal, traduzindo, por um lado, a implementação de um modelo burocrático, controlador e regulamentador e, pelo outro, traduzindo uma regulação policentrada, sendo a regulação marcada pelos resultados obtidos. Neste contexto de multirregulação contraditória, de acordo com Barroso (2011), os diretores podem ter a tendência de se assumirem como "super-heróis", praticando um "pragmatismo estratégico", traduzido em formas de conciliação de "boas-práticas" referenciadas pela administração educativa, por um lado, mas, pelo outro, procuram salvaguardar uma atuação política educativa local, sem submissão a orientações centralizadoras.

Porém, o conceito de autonomia que nos importa mobilizar, no quadro da análise que temos vindo a empreender, enquadra-se na perspetiva de Luhman (1983) e parte da relação de diferenciação *sistema* e *ambiente*, em que aquele desenvolve um processo de fechamento operativo, mantendo, contudo, uma abertura cognitiva (Luhmann, 2011). Tal significa que o sistema organizacional em análise não é concebido como sendo autossuficiente, por que não pode existir por si próprio, mas também não é um mero recetor de informação do respetivo ambiente. O conceito de autonomia, portanto, refere-se à capacidade exercida pelo mega-agrupamento para controlar os processos de troca, produzindo decisões através de mecanismos autopoiéticos e a partir das suas próprias referências (Luhmann, 1983).

O subdiretor do mega-agrupamento evidencia esta ambivalência do conceito de autonomia ao considerar:

> Hum… tenho algumas dúvidas… [sobre a autonomia] (Db7g238). E eu explico-lhe porquê, as equipas dirigentes são feitas por pessoas, pessoas essas que têm pensamentos sobre a educação… (Db7g239) e é evidente que estão subjugadas a políticas educativas nacionais… (Db7g240). Nós, quando há pouco dissemos que é intenção de manter, tanto quanto possível, a existência de práticas que nos deem referentes para podermos aquilatar do nosso percurso, nomeadamente o percurso escolar… É evidente que nós não somos obrigados a ter esta prática, nós fazêmo-la porque estamos convencidos que é a melhor estratégia para… (Db3a241). Com isto, estamos um pouco… por caminhos que não têm a ver com a política educativa nacional que, neste momento,

> está em vigor (Db3a242). A nossa maior obrigação era ir pela política educativa nacional… (Db5e243).

Com efeito, as restrições colocadas a nível central continuam a ser consideradas como limitadoras das práticas no agrupamento, como ilustram as considerações de diferentes participantes:

> Mas, na realidade, a questão da autonomia sim, mas… as decisões continuam a vir do Ministério… (CPcp5e50). (…) Mas isso também decorre de alterações legislativas. Porque as metas vieram também engrossar um maior núcleo de conteúdos. E, neste momento, eu considero que o programa curricular do 1º ciclo é utópico, é quase impossível de se atingir. Se a gente quiser atingir o programa, pronto, além de Matemática, Estudo do Meio e Português, se quiser abarcar Expressão Plástica, Expressão... são as expressões vá que estão divididas nas outras três expressões e se levar aquilo com muito rigor, porque são muitos, muitos objetivos que estão lá, é quase impossível de a gente os atingir a todos (CPd1cEE). Relativamente ao desenvolvimento da autonomia atribuiria um não satisfaz. O desenvolvimento da autonomia das escolas está mais ligado ao eixo Ministério da Educação / Escolas do que com a intervenção da gestão e do diretor (CGb5e137). Mas tudo isso também depende muito da rede escolar, aí a tutela também define muito (CGa5e47).

Neste quadro, para alguns participantes impõem-se mudanças nas orientações que vêm do Ministério da Educação, no sentido de permitir a melhoria das práticas desenvolvidas:

> Depois, a nível ministerial o corte realmente nos programas. Tinham de ser refeitos mesmo (CPd1c5a227). [as metas são] exigentes. (CPd1c5a159). O programa já era complicado e agora as metas vieram complexificar... (CPd1c5a160). Veja que os números racionais são introduzidos no 2º ano. E há alunos que sim, a grande maioria vai aprendendo, mas há muitos miúdos que não conseguem. Há sempre 10 que eu pressinto que têm dificuldade e é contra esses que o professor quer [imprimir outro ritmo] e eles levam muito mais tempo... (CPd1c5a161).
> Acho que a autonomia daria aí um grande avanço. Mas uma autonomia, na verdadeira aceção da palavra, dava-nos um outro impulso (CE5e67). Autonomia devia dar para contratação de professores, por exemplo, para os cursos de eletricidade (CE5e87). Essa autonomia possibilitaria também alguma flexibilização de alunos por turma. Nós já temos alguma, mas precisávamos de mais autonomia. Por exemplo, nós criámos o projeto Agarra o Futuro, mas não podemos reduzir o número de alunos, porque são alunos de caraterísticas específicas, precisam de ser tratados de outra forma. Porque é que hei-de ter 20 e não 16 alunos se isso seria melhor para a sua aprendizagem? (CE5e88). Sim, mas nós pretendíamos ter menos alunos nestas turmas e não podemos (CE5e89).
>
> E depois, as turmas têm muitos alunos e é muito complicado querermos fazer mais coisas com eles… tudo nos leva tempo (CPdl5a128). Mas com turmas enormes é muito complicado, diminuam o número de turmas por professor e o número de alunos por turma (CPdl5a99).
>
> Mas nós cada vez estamos mais assoberbados… (CPdl2c89).
>
> (…) Mas eu não sou contra os exames, acho que até podiam existir. Tinham era de ser reformulados os programas. Que façam programas compatíveis com a capacidade das crianças e com a possibilidade de serem concretizáveis. Que neste momento o problema é esse (CPd1c5a158).

No entanto, os professores mais identificados com a política de escola privilegiada pela equipa dirigente do mega-agrupamento tomam posição contra as novas políticas anunciadas pelo Ministério da Educação e que vêm alterar as prioridades anteriormente definidas a nível nacional, afirmando:

> Estas novas ideias da esquerda que vêm agora, outra vez, com as provas de aferição vêm contra este tipo de exigência… Mas o que eu penso é que a forma como estávamos a trabalhar era correta. Os alunos iam a exame… agora, a partir do momento que disseram que já não havia exames, os alunos deixaram de trabalhar, o que nos vai obrigar a baixar o nível de exigência que tínhamos (CPdm5a33).
> Eu discordo das políticas que vão no sentido de pôr fim ao exame. Não devemos criar aquele estigma do bicho papão do exame. É verdade que os programas são muito exigentes, mas antes também não estava bem… esta é a minha opinião. Na verdade, os professores teriam de evoluir, os pais deveriam evoluir. Eu não sou favorável à retirada dos exames (CPdt5e112).

Por seu turno, o ex-diretor do agrupamento OCA prefere centrar a sua análise no conjunto de relações multifacetadas que condicionam o processo:

> A autonomia aqui não é genuína, aqui é mais uma autonomia dirigida, não é de pleno direito… (Dc5e92). Mas isso depende das direções das escolas… trabalha-se para os *rankings* e para essas coisas todas. Fazem provas finais e aferidas, seguem o que a tutela quer (Dc5e93). Isso era preciso que a política… que se voltasse ao modelo antigo, de todos votarem como estabelecia o Decreto-Lei 115 A/98… (Db5a64). E aí as pessoas reconheciam os candidatos pelo seu mérito (Db5a65). Era preciso que houvesse políticas inclusivas nas autarquias… o que nós temos é a desertificação dos concelhos do interior (Dc5a66). A nível dos concelhos tinha de haver gente para pensar a educação (Dc5a67). A educação deveria ser um desígnio nacional (Dc5a68).
> Assim funciona como interesses de A, B ou C. É assim que funciona aqui (Dc5a69). Mas, hoje, mais por motivos políticos. Sabes disso! Há aqui uns polos de interesses, é a política do nim e do si, está sempre tudo bem (Dc5b107).

Apesar destes condicionamentos de diversa ordem, o subdiretor, focando-se naqueles que decorrem das delimitações estabelecidas pelo poder central, considera:

> (…) se tivéssemos políticas educativas nacionais mais consistentes no tempo, que durassem mais… nós teríamos maior coerência e conseguiríamos que… (…). Independentemente das pessoas, as políticas deveriam continuar…, mas, para que assim fosse, era necessário que as políticas educativas não mudassem com a frequência com que estão a mudar (Db5e244). Eu dou-lhe um exemplo daquilo que estamos aqui a conversar: o que nos aflige a nós é que os próprios políticos com responsabilidade na educação mudem de política educativa e que tragam algum curto-circuito para as escolas (Db5a130), e de um momento para o outro vemo-nos confrontados com uma mudança… (Db5a131). Eu explico onde quero chegar: introduziram os exames, nós organizámos as escolas para os exames, o nosso dispositivo de avaliação já estava organizado nessa senda… começámos a criar referentes... e de um momento para o outro... e passamos a ter um discurso, eu até diria… intrusivo, junto dos docentes, para a responsabilização dos resultados e isso foi conquistado!...

Contudo, este mesmo protagonista acrescenta:

> Isto traz-nos transtorno, ou melhor, um relativo transtorno… [a mudança das políticas educativas] nós já assumimos que os saberes estruturantes continuarão a ser saberes estruturantes, a forma de avaliar continua a ser a forma de avaliar... (Db3a132). Eu li no outro dia um inquérito que foi feito sobre a percentagem das escolas que acharam que iriam fazer provas finais no 4º e no 6º ano... e nós não tivemos dúvidas nenhumas que as iríamos fazer… (Db3a133). Nós depois fazemos o nosso relatório que depois vai uma parte para os departamentos e outra para os conselhos de turma e, depois, o total, vai para o Conselho Pedagógico. Depois, o final, no Conselho Geral. Naquela dimensão que nós temos que é de refletir e melhorar… por isso, fazemos também os nossos planos de melhoria… ou seja, executar e reorientar… (Db3a191).

Porém, o diretor manifesta-se preocupado, sobretudo relativamente àquilo que são as mudanças anunciadas ao nível da avaliação, nos seguintes termos:

> Bem, estou muito preocupado, estou muito preocupado…com as mudanças que aí vêm. Ainda há dias estivemos numa reunião eu disse que os primeiros dias do Ministro nos deixaram muito preocupados… (Da5a179). Se agora o vamos fazer, isto vai mesmo ser caótico. Pois se até agora os alunos com três retenções os podíamos meter em cursos vocacionais, agora vai ser uma desgraça… (Da5a185). Substituir os exames por provas de aferição que ninguém valoriza, portanto, é apenas um trabalho, que vai dar um trabalho administrativo enorme… e que não vai servir para coisa nenhuma, porque os professores não valorizam, os alunos não valorizam, ninguém valoriza. Nós quando tínhamos provas de aferição, os professores diziam aos alunos 'o que é que vens cá fazer? Não vens cá fazer nada…' (Da5a180). E, por outro lado, o que disse o Senhor Ministro na Assembleia da República que a cultura da nota é nociva! (Da5a181). Isto é uma frase assassina para o sistema educativo, porque nós, na escola, só trabalhamos com notas (Da5a181). E há uma grande contradição quando a seguir se diz que se pretende melhorar a qualidade. E qual é a forma que temos para medir a qualidade, é a nota (Da5a182). Nós, este ano, tivemos uma avaliação externa e o que andaram os inspetores a fazer? Notas, notas, notas, médias, taxas, taxas, taxas… se agora me vêm dizer que isso agora não interessa, que é que eu vou fazer? (Da5a182). Não sei o que é que o homem quer fazer…, mas não auguro nada de bom (Da5a183). E esta coisa do fim dos cursos vocacionais é outra coisa extremamente explosiva… Nós oferecemos estes cursos vocacionais… e a questão não está no nome…. Já se chamaram CEFs, já se chamaram 123/97, sei lá! Mas nós sempre os tivemos porque há uma camada de alunos que não os podemos meter nas turmas regulares, e os pais percebem isso! (Da5a184). Outro problema, que me deixa ainda mais apreensivo é a campanha que se está aí a fazer nos jornais, o que me parece que está aí uma campanha para acabar com os chumbos, mas uma escola que não chumba, é uma escola que segrega muito mais. Porque eles dizem que uma escola que chumba é segregadora, mas uma escola que não chumba é uma escola que segrega ainda muito mais, muito mais!... Vai haver um momento em que vão esbarrar com a realidade… e, nessa altura, eles vão mesmo esbarrar com a realidade (Db5f186).

Deste modo, fica mais uma vez evidenciado que o mega-agrupamento, apesar das mudanças educativas a nível nacional, procura enfatizar as suas prioridades, contestando as mudanças que se anunciam, por um lado, mas, pelo outro, pensando já em adequá-las à sua própria realidade, mobilizando a memória organizacional e selecionando novos sentidos, sem perder de vista as prioridades que continua a privilegiar, o foco na melhoria dos resultados escolares.

Nesse sentido, o subdiretor enuncia a sua perspetiva do seguinte modo:

> Nós, quando há pouco dissemos que é intenção de manter, tanto quanto possível, a existência de práticas que nos deem referentes para podermos aquilatar do nosso percurso, nomeadamente o percurso escolar… É evidente que nós não somos obrigados a ter esta prática, nós fazemo-la porque estamos convencidos que é a melhor estratégia para… (Db3a241). Com isto, estamos um pouco… por caminhos que não têm a ver com a política educativa nacional que neste momento está em vigor (Db3a242). Nós já fazíamos as chamadas provas globais… Utilizamos os referentes nacionais. Nós até vamos fazer as correções em regime de anonimato, aplicadas em regime de anonimato e corrigidas em regime de anonimato… porque, para nós, a matriz nacional é um referente (Db5d134). Para nós, o importante é ter um referente para sabermos se estamos a melhorar ou não estamos a melhorar… E nós para sabermos se estamos a melhorar, não são as taxas de sucesso em si e que nós queremos manter… Por isso, vamos utilizar os referentes nacionais… (…) (Db5d135).

Este conjunto de posições contraditórias mostram também a complexidade das questões que se colocam a nível do mega-agrupamento e que resultam em tomadas de posição antagónicas e que delimitam a ação do próprio diretor e da equipa dirigente. Neste

âmbito, a situação mais evidenciada pelos participantes prende-se com a possibilidade de o agrupamento estabelecer um contrato de autonomia e que o Conselho Geral viria a recusar. A representante dos pais no Conselho Geral formulou este desenlace nos seguintes termos: "mas onde houve uma decisão contrária ao diretor foi com os contratos de autonomia, foram rejeitados pela comunidade e pelos professores" (CGp8b74).

Para o diretor, no Conselho Geral

> (…) têm muito protagonismo as intervenções de alguns elementos anti diretor – isso deve-se ainda às feridas que vêm detrás e que ainda hoje se mantêm (Da8b112). Vou-lhe dar um exemplo: nós tínhamos concorrido a um contrato de autonomia e tínhamos a garantia de que seria aprovado pelo governo, mas o Conselho Geral reprovou essa proposta. Isso é representativo de que o Conselho Geral tem posições muito convictas (Da8b113). E essa posição até não tinha grande fundamentação…, mas para nós, pronto, era mais uma questão… nós gostamos de estar sempre na vanguarda, mas eu não me importei e deixei cair isso. (Da8b114)

O subdiretor quis clarificar o seu ponto de vista sobre o processo, considerando:

> Sim…, mas… o diretor falou-lhe no contrato de autonomia? Então vamos lá a isso… (8b272). Foi, julgo que, há três anos a esta parte, o Ministério da Educação, quis estender o contrato de autonomia a mais escolas… e nós fizemos um contrato de autonomia que foi presente, em primeira linha, ao Conselho Pedagógico e depois ao Conselho Geral (Db8b273). Foi rejeitado na base de algum medo de qual seria a prática do diretor na aplicação do contrato de autonomia (Db8b274). Foi só essa a razão, não houve outra razão… ou seja, o documento não foi rejeitado por falta de qualidade…, mas por outras razões… (Db8b275). A confiança numa relação pessoal, numa profissional é sempre importante… as pessoas, porventura…, neste caso, os outros atores… os professores, por exemplo, poderão criar alguns pesos… sobre o que irá o diretor fazer... (Db6e276). Ou seja, o documento foi presente, mas as razões justificativas eram que uso é que o diretor ia fazer da autonomia que lhe pudesse vir a ser concedida (Db6e276). Porque o diretor tem personalidade… cada um tem a sua personalidade e ao ter a personalidade dele tem o seu comportamento… a forma como ele escreve, a forma como ele fala… é natural que nalgumas pessoas crie algum temor… E isto adiciona-se à figura institucional do diretor… É natural que haja algum temor de dizer… quanto mais poder dermos ao diretor, poderá ser pior para nós. É natural (Db6e277). E este eventual sentimento de reserva poderá estar aqui como noutro agrupamento… E essa caraterística poderá colocar os professores sob um sentimento de reserva… é natural… (Db6e278). Agora, eles têm confiança nele, do ponto de vista profissional. Eles sabem que o que faz bem… (Db6e279). Agora eles podem ter outros juízos sobre a sua personalidade (Db7a280).

Esta delimitação do poder do diretor por parte do Conselho Geral foi também apontada pela respetiva presidente, ao afirmar:

> No Conselho Geral houve um assunto que foi muito polémico… A escola quis ter mais autonomia e o Conselho Geral não deixou… Aquilo… houve ali uma grande divisão… ali o que se verificou é que os professores não quiseram dar tanto poder à direção (CGa8b54).

Mas para o ex-presidente do Conselho Geral Transitório, esta decisão do Conselho geral insere-se num quadro em que "o Conselho Geral e os respetivos membros (…) da comunidade local influenciam as decisões do diretor, tomando até algumas vezes decisões contrárias à vontade do diretor" (CGb8b70). Do ponto de vista do vice-presidente da Câmara Municipal,

> (…) Na altura houve a proposta [do contrato de autonomia] e o Conselho Geral inviabilizou-a. As razões passaram principalmente… porque foi um assunto… nesse processo a Câmara Municipal não foi ouvida, não foi parceiro… e depois porque os professores também tiveram algum receio de que esta autonomia pudesse eventualmente dar mais poder ao diretor, penso eu (CGc8b68). Agora, em relação à Câmara Municipal, entendeu que deveria ser um parceiro ativo neste processo e só teve conhecimento dele mais tarde. Salvo raras exceções, esses documentos estruturantes, portanto, a Câmara Municipal participa, dá sugestões… pronto, está em sintonia (CGc8b69).

Neste contexto, importa também analisar o papel das lideranças educativas e o contributo dos stakeholders na construção do novo sistema organizacional, o que nos propomos fazer no próximo capítulo.

Capítulo VIII – Lideranças educativas e o papel dos stakeholders na construção do novo sistema organizacional

Cap. VIII.1. A predominância do diretor e a construção de uma hierarquia de liderança

Na análise das questões da liderança, partimos da ideia de que nas organizações podem conviver diferentes tipos, em função dos contextos e das circunstâncias, e que, por isso, podem desenvolver-se formas híbridas de liderança (Gronn, 2009). Assim sendo, a liderança constitui um fenómeno socialmente construído (Aubrey, Godfrey, & Harris, 2013), no âmbito de um processo transacional que se desenvolve entre líder e seguidores entendidos coletivamente e que criam um relacionamento conjunto em torno de objetivos comuns (Northouse, 2007). Porém, a interação que se estabelece emerge da relação entre o sistema e o ambiente, considerando aquele como operativamente fechado, mas cognitivamente aberto, capaz de produzir as suas próprias estruturas a partir de referências internas (McKay, 2016). Um sistema organizacional assim concebido produz, por um lado, dinâmicas de liderança que podemos considerar empreendedoras e centradas nos atores protagonistas que estabilizam uma rede de sucesso e, pelo outro, promovem dinâmicas de liderança que podemos considerar como sendo de resistência e de oposição (Fugimura, 1995; Gherardi & Nicolini, 2005). A liderança emerge, assim, no quadro de dinâmicas complexas desenvolvidas em contexto de relações de incerteza que não podem ser completamente planeadas (Gherardi, 2006). Antes, evolui em contextos contingentes e indutores de diferentes possibilidades, estando, por isso, sujeita a escolhas distintas, podendo ser consideradas por uns "positivamente relevantes" e, por outros, "negativamente relevantes", nos termos sublinhados por Besio e Schmidt (2012).

Reportando-nos ao mega-agrupamento em análise, o diretor emerge como o grande protagonista, mas que é acompanhado pelo subdiretor e por um conjunto de outros líderes que são identificados com os cargos que desempenham.

O diretor apresenta o contexto da liderança no novo sitema organizacional do seguinte modo:

> As maiores lideranças são o diretor e o subdiretor…, mas nós ouvimos… temos sempre os ouvidos abertos a todas as sugestões… a todas as contribuições (Da7b149). Evidentemente, as lideranças estão exatamente em quem coordena as estruturas. Nós aqui, nesta escola, identificamos imediatamente as lideranças… basta vir aqui à escola e percebem-se logo (Da7f168). Porque as lideranças estão nos coordenadores de departamento, são, claramente, líderes os coordenadores dos diretores de turma, a coordenadora da Educação para a Saúde, que é outra das lideranças fortes que temos, basta vir aqui à escola, mas conseguem-se identificar (Da7f169).

Assim perspetivadas, as lideranças do mega-agrupamento assentam no diretor e no subdiretor e nas restantes lideranças formais e hierárquicas, isto é, nos coordenadores dos departamentos curriculares, na coordenação dos diretores de turma e na coordenação da Educação para a Saúde que, no caso vertente, é detida também pela presidente do Conselho Geral. No mesmo sentido se posiciona o subdiretor, que considera:

> (...) em primeira linha é o diretor (Db7b252). Vamos lá a ver… em primeira linha o diretor… (Db7b253). E não é por acaso… como primeiro responsável… e com assento, de direito, em diversos órgãos… e também de direito, mas sem direito a voto, no Conselho Geral, (Db7b254). Em primeira linha, o diretor… e, consequentemente, o diretor é, de algum modo, aquele que giza aquilo que eu chamo o documento almirante da vida da organização, que é o projeto educativo… (Db7b255). Portanto, em primeira linha o diretor, sem dúvida (Db7b256). Ao diretor está acometida essa eventual caraterística… comportamento para procurar inovação… para procurar fazer diferente… (Db7d266). O diretor é o principal agente de inovação… o diretor enquanto presidente do Conselho Pedagógico e enquanto membro do Conselho Geral… (Db7d268).

Esta perspetiva é também reconhecida pelo ex-diretor do agrupamento OCA que sustenta:

> O grande líder na escola é o diretor, aqui, como em todas as escolas, o órgão é unipessoal, não é coletivo (Dc7b100). Depois vem o Db … [usou o sobrenome] (Dc7b99). Depois há uma outra fulana que está na direção, chamam-lhe «o sargento», a NCAD que assume os exames, e pronto, está tudo dito (Dc7b101). Claro, tem a ver, precisamente, com isso, o órgão não é coletivo, é unipessoal (Dc7d94).

Também a presidente do Conselho Geral reafirma esta perspetiva, nos seguintes termos: "o Da, o Db, a NCDA... Para mim essas são as pessoas mais influentes no agrupamento (CGa7b76). E a NCAD, ela é *expert* nas questões dos exames… Estás a ver, ela está aqui sempre… ela dá-se à escola… E é uma pessoa interessada, atenta aos alunos" (CGaAA). As perspetivas destes dois últimos protagonistas põem em relevo aquilo que foi considerado uma das grandes prioridades do agrupamento, a avaliação, sendo, por isso, também a adjunta responsável pelos exames incluída no grupo das lideranças mais influentes no mega-agrupamento. Outros entrevistados tendem também a destacar o diretor e o subdiretor como as lideranças mais fortes, embora refiram outros participantes detentores de cargos, como a presidente do Conselho Geral, os coordenadores de departamento e a coordenadora dos diretores de turma:

> Quem mais lidera é o engenheiro Da, sem dúvida nenhuma… ele quando faz finca pé… pronto… quando quer levar a água ao moinho dele… mesmo que tenha meio mundo contra ele… (CGp7b73). Depois o Dr. Db, o subdiretor, é uma peça muito importante ali… (CGp7b74). E a Dra. CGa, a presidente do Conselho Geral… são, por assim dizer, os três pilares do agrupamento (CGp7b75). O Diretor, aqui, é muito importante, apesar de ele promover a participação, há coisas documentos que são dele (CPda7b66). O diretor, claro (CPcp7b51). Os colegas da direção… (CPcp7b52). E os coordenadores… que fazem também muito para pôr a escola a funcionar…

> (CPcp7b53). Claro que na direção, o diretor e o sub, eles lideram mesmo. As suas ideias são às vezes diferentes, [mas] acabam por se complementar (CPdl7b124). Uma coordenadora de diretores de turma que agora saiu, pediu para sair... ela liderava, ela sem dúvida que liderava (CPdl7b123).

A supremacia do diretor no contexto da liderança no mega-agrupamento é, assim, apresentada pela coordenadora do Departamento Curricular de Línguas,

> Sim, sim, eu acho que [o diretor] é uma figura de extrema importância, é a cara do agrupamento, não é? E acho que uma frase que ele diga tem impacto em todo o agrupamento. Um exemplo que ele tenha também tem o mesmo impacto e as suas ideias, claro, que têm o mesmo impacto (CPd1c7d200). Sim, sem dúvida nenhuma, têm muito muito impacto (CPd1c7d201). (…) É uma referência, a primeira! (CPd1c7d203).

Estas perspetivas vêm ao encontro dos objetivos insertos no quadro normativo que regula o regime de administração e gestão das escolas, onde se procura "reforçar as lideranças das escolas", "lideranças fortes", impondo-se,

> "por isso, criar condições para que se afirmem boas lideranças e lideranças eficazes, para que em cada escola exista um rosto, um primeiro responsável, dotado da autoridade necessária para desenvolver o projeto educativo da escola e executar localmente as medidas de política educativa. (…) Este objetivo concretiza-se, no presente decreto-lei, pela criação do cargo de diretor, coadjuvado por um subdiretor e um pequeno número de adjuntos, mas constituindo um órgão unipessoal e não um órgão colegial".[434]

Por outro lado, estas referências normativas traduzem a influência das perspetivas sobre a liderança decorrentes da articulação do propósito da eficácia escolar, vertida na obtenção de resultados e na melhoria da escola (Murillo Torrecilla, 2007). Esta perspetiva pressupõe que os diretores assumam um papel pedagógico nas escolas e potenciem a melhoria em contextos sociais complexos (Bolívar, 2012). No caso concreto, para a implementação das prioridades, o diretor teve oportunidade de sublinhar as principais ideias no projeto de intervenção,[435] as quais procuramos sistematizar no quadro que a seguir apresentamos.

[434] Do preâmbulo do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril.

[435] A apresentação do plano de intervenção enquadra-se nos termos do disposto nos artigos 21.º e 22.º do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, e nos artigos 5.º e 6.º da Portaria n.º 604/2008 de 9 de julho. De acordo com o ponto 3 do artigo 6.º, "no projeto de intervenção os candidatos identificam os problemas, definem os objectivos e estratégias bem como estabelecem a programação das atividades que se propõem realizar no mandato".

Quadro: 8.1 – Ideias do diretor apresentadas no plano de intervenção

Dimensões	**Caraterísticas**
Objetivos	Aumento de qualidade da escola, "entendida em três contextos que se cruzam e complementam: o dos resultados dos seus alunos – resultados académicos e de formação para o exercício da cidadania –, o da satisfação dos atores educativos – professores e pessoal dos serviços de apoio – e o da satisfação das necessidades do meio envolvente – segurança, horários compatíveis, ocupação educativa dos jovens, empregabilidade (…)".
Distribuição dos alunos	Princípio organizativo fulcral na distribuição dos alunos: os alunos dos anos "charneira" – 4.º e 9.º anos – deverão, tanto quanto possível, ser acolhidos na escola que oferece o nível de ensino seguinte. Isto é, estes anos de escolaridade deverão ser considerados como anos propedêuticos do ciclo seguinte.
Distribuição do serviço docente	Entedida numa "lógica integradora" de quatro princípios: "um professor deverá poder acompanhar os seus alunos durante o maior tempo possível; um professor deverá ter o menor número de alunos possível; os professores deverão ser ouvidos quanto à respetiva distribuição de serviço; para os anos com exames nacionais do ensino secundário devem alocar-se docentes com experiência e resultados comprovados".
Decisão estratégica amplamente participada e Projeto Educativo	"Não resta qualquer dúvida quanto à maior eficiência e eficácia das decisões tomadas na sequência de processos de participação dos interessados". Contudo, a realidade de 3000 alunos, mais de 180 professores "impõe constrangimentos a este ideal" e, por isso, "tal não é possível. Por outro lado, é de todo indesejável que a comunidade seja, aqui e ali, surpreendida por decisões inesperadas e imprevistas. Pelo contrário, o que se pretende é que o ano escolar seja pautado pela serenidade e pela previsibilidade. Da conjugação dos dois aspetos referidos nasce a conclusão de que deve haver momentos definidos para a maior e mais ampla participação possível. Um desses momentos será, sem sombra de dúvida, o da elaboração do Projeto Educativo do Agrupamento, entendido como instrumento estratégico de gestão e organização da Escola. É no Projeto Educativo que tudo deve estar previsto. E quando dizemos "tudo", estamos a falar, naturalmente, dos grandes objetivos organizacionais, mas também de fatores mais prosaicos: Como são classificados os testes? Que documentos devem os professores elaborar? E os conselhos de turma? Vai haver provas globais? E testes Intermédios? Fazem-se reuniões intercalares? E por aí fora" (…). É no Projeto Educativo que se deve materializar a mais ampla participação da comunidade (…). E, se assim acontecer, teremos uma escola democrática com um quotidiano marcado pela estabilidade, pela serenidade e pela previsibilidade. O trabalho do diretor será, logicamente, o de estabelecer os mecanismos sistemáticos de consulta e o de fomentar a participação". "Não se pode escamotear que o Agrupamento está vinculado a alcançar as Metas 2015. Metas que, no contexto dos indicadores e objetivos nacionais, foram estabelecidos pelos nossos Departamentos Curriculares. Nesta lógica, não poderá deixar o Diretor, de manter uma atenção permanente à evolução dos resultados escolares – indicadores de sucesso e desistência – no sentido de se virem a conseguir atingir as metas contratualizadas. Especial incidência deverá ser dada ao trabalho colaborativo e cooperativo, à articulação horizontal e vertical, à disseminação de boas práticas, nomeadamente estratégias de sala de aula e à uniformização de critérios de avaliação, tudo com o objectivo de melhorar as aprendizagens e familiarizar os alunos com a realização de provas de avaliação externa".
Momentos especiais	"O Plano Anual de Atividades, sem prejuízo da ampla participação já preconizada, integrará momentos e atividades 'especiais'. Num lógica cronológica, serão os casos da 'Abertura Solene do Ano Letivo', momento em que soleniza o início de mais um ano e em que se reconhecem publicamente os desempenhos excelentes dos alunos do ano anterior, a 'Ceia de Natal', onde os colegas trabalhadores partilharão o espírito natalício, a 'Gala de Finalistas', onde se simboliza o final de um percurso e a aquisição de um novo estatuto pelos alunos envolvidos, o 'Sarau de Finalistas', espaço onde emergem e se espraiam talentos ocultos e se satiriza o quotidiano escolar, o 'Dia Aberto', onde os alunos visitam as escolas que irão frequentar no ano seguinte, sendo enquadrados pelos colegas mais velhos e, finalmente, o 'Arraial Beirão', a grande festa

	de convívio de toda a comunidade educativa. Estes momentos muito contribuirão para o fomento do espírito de equipa, para o reconhecimento pela comunidade e pelo desenvolvimento de boas relações interpessoais".
Sanidade financeira	"O Agrupamento de Escolas de Beira Serra é uma organização muito grande. Tão grande que tem um orçamento global de cerca de 14 milhões de euros, aí se incluindo os montantes resultantes das comparticipações dos pais – refeições e prolongamento de horário. Para se ter uma ideia mais concreta, lembraremos que o Município de Beira Serra tem uma execução orçamental na ordem dos 15 milhões de euros. Ora, como bem se compreende, um montante desta natureza implica uma gestão competente e profissional. É que, contrariamente à Câmara, que conta com Divisões e Técnicos Superiores, o Agrupamento dispõe de uma estrutura administrativa incomparavelmente mais aligeirada. Advém daí a superior responsabilidade que impende sobre o Diretor, competindo-lhe organizar os serviços e orientar a execução das diversas operações, instituindo sistemas de controlo com redundância. (…) Por outro lado, importa lembrar que 50% das verbas que pagam o dia-a-dia da escola – despesas de funcionamento [eletricidade, água, gás, comunicações, manutenção, papéis, consumíveis, etc. – provêm de receitas próprias, receitas que a escola gera, quer prestando serviços de qualidade, quer provenientes de candidaturas a projetos com financiamento comunitário. Esta é, portanto, outra das áreas que o Diretor deve dominar: capacidade e inventividade para angariar receitas que proporcionem boas condições ao desenvolvimento da atividade letiva. Estas são, por conseguinte, atividades que nos ocuparão em permanência, porfiando para que não faltem os meios financeiros sem os quais a escola não poderá levar a cabo a sua finalidade primeira: a de ensinar".

Fonte: elaboração própria, com base nas ideias apresentadas pelo diretor no plano de intervenção

Estas dimensões, apresentadas pelo diretor no projeto de intervenção que submeteu ao Conselho Geral em abril de 2011, denotam os traços fundamentais que foram concebidos para o mandato e, por outro lado, traduzem o grau de influência exercida na construção da nova organização, como também resulta dos testemunhos veiculados por diferentes participantes. Dois representantes do Conselho Geral, órgão que elege o diretor, consideram:

> [o projeto de intervenção] É muito importante… (CGc7 d106). As linhas orientadoras, regra geral… essas ideias orientadoras, que são mais abrangentes, vêm ao encontro do que se passa no agrupamento (CGc7d10). Nós damos mais importância ao projeto que o diretor apresente e as caraterísticas de liderança e a capacidade de implementação que os vários candidatos possam apresentar perante o Conselho Geral (CGe7d50).

Como salienta também o ex-presidente do Conselho Geral Transitório do mega-agrupamento, para o desenvolvimento da nova organização é importante a intervenção do diretor e do plano de intervenção:

> (…) a apresentação e posterior análise, no final do mandato ou candidatura a novo mandato, do plano de intervenção tem nesta área maiores consequências e podem alterar (melhorar/degradar) o funcionamento da escola (CGb7d140). Nesta conformidade e não tomando em consideração a capacidade/vontade do Conselho Geral na análise rigorosa e séria do plano de intervenção, este documento parece-me ser fulcral na orientação de todo o mandato do diretor e posterior avaliação, sobretudo pelo CG [Conselho Geral], mas também por toda a escola (CGb7d141).

No entanto, para a coordenadora do Departamento Curricular do 1º ciclo, bem como para o coordenador dos cursos profissionais, o plano de intervenção do diretor

> São as linhas mestras, não é?... Que depois se vão diluindo… [mas] eu até penso que as pessoas olham mais para a pessoa do diretor do que propriamente o plano, a dada altura o plano já não diz nada. Penso eu, esta é a minha opinião (CPdl7d116). Sim… e ele tem apresentado um plano de ação… quando apresenta a candidatura… (CPcp7d50). Sim, claro, sim, nas suas linhas mestras, julgo que sim… (CPcp7d51).

Ou seja, para estes membros do Conselho Pedagógico, mais importante que o plano de intervenção, é a pessoa que o concebe e o modo como ele se configura no contexto de ação. Com efeito, como salienta a coordenadora do Departamento Curricular de Artes,

> O diretor, aqui, é muito importante, apesar de ele promover a participação, há coisas, documentos que são dele (CPda7b66). Isto está tudo interligado… até porque não sai nada que não esteja nos normativos, na legislação… O projeto do diretor é importante, mas o projeto da escola é construído por todos (CPda7d61).

Assim, podemos considerar que o diretor e o projeto de intervenção que apresenta exercem uma grande influência nas políticas educativas do mega-agrupamento, mas, como salienta a coordenadora dos diretores de turma,

> Os órgãos são fundamentais em qualquer instituição… uma direção com um plano bem definido faz uma instituição avançar, é a minha opinião (CPdt7b101). Por exemplo, estes projetos Turma +… e o Agarra o Futuro partiram da direção… foram aprovados em pedagógico, mas partiram exclusivamente da direção. Mas a direção obviamente que ouviu as queixas dos docentes… e analisou o insucesso que tinha nas mãos… (CPdt7b94). Num mega-agrupamento, acho que estas decisões são mais eficazes… noutros perde-se muito… há uma grande dispersão… (CPdt7b95).

Por isso, como sublinha o subdiretor,

> É evidente que o plano de intervenção dele, na altura [em que o apresentou] e o plano de intervenção hoje… Hoje é algo de muito mais… monitorizável… (Db7d245). É assim, nós quando queremos fazer algo e não sabemos bem, porque nos falta informação, pomos algo teórico (Db7d246). Quando queremos e temos informação suficiente, então pomos algo muito mais concreto… E hoje, o plano de intervenção do diretor é muito mais concreto… e é refletido no Projeto Educativo… nos documentos da escola… (Db7d247). Aliás, a ênfase que ele coloca na educação e, neste caso, no ensino, é, claramente, o produto. Para ele, o mais importante é o produto (Db7d248). E isso é uma visão muito peculiar… eu diria invulgar nos diretores que têm uma escola… eu diria do 1º ao 12º!... (Db7d249). Este diretor fez um progresso assinalável… e eu regozijo-me por isso que faço parte da equipa dele… (Db7g250). Ele vinha de uma escola secundária, e soube perceber, soube adaptar-se e soube gizar instrumentos e pensamento de uma escola para todos… e isso foi mérito dele… e ele conseguir fazer uma transição de uma escola essencialmente secundária … e ele consegue fazer uma transição e assumir que isto é uma escola para todos… e tem de ter uma oferta educativa diversificada, e tem que ter alunos com necessidades…, e tem que ter alunos com aprendizagens e compassos diferentes… (Db7d251).

Em suma, podemos conceber que o diretor exerce uma influência determinante no que são as linhas de ação do mega-agrupamento, mas não constitui uma liderança única, antes articula-se com a do subdiretor e a de outros participantes, sobretudo que estão situados na hierarquia e estruturas formais. Contudo, como sublinha o vice-presidente da Câmara

Municipal de Beira Serra, "aqui existem lideranças fortes… para além do diretor, vejo também o subdiretor (CGc7b109). É também o diretor que promove muita inovação" (CGc7d54). Importa, por isso, saber, igualmente, quais as caraterísticas que os participantes realçam como sendo mais determinantes nas lideranças do mega-agrupamento, entendidas não como traços e qualidades especiais, mas como um processo de influência relativamente aos liderados e destes relativamente aos seus líderes, considerados coletivamente e trabalhando no sentido da prossecução de objetivos comuns (Northouse, 2007).

O subdiretor enuncia um conjunto de caraterísticas que o líder deve ter, as quais, na sua ótica, se adequam à forma de atuação do diretor do mega-agrupamento:

> Olhe… para já ele precisa de ser claro… isso sem dúvida… ele tem de ser claro, ele tem de ser objetivo… ele tem de compromissar… ele tem de compromissar e ser um fomentador da monitorização… Eu digo, ele tem de ser objetivo para saber o que a organização quer… e, a partir daqui, compromissa com os seus pares para saber o que a organização tem que atingir… Depois tem que monitorizar para saber se… (…) tem que saber promover a reflexão e a orientação… e acho que é assim que se governa uma casa…. (Db7c261). Por isso, ele pode até ser considerado mais distante, mas isso é a força das circunstâncias, não por força da sua personalidade… (Db7c264). Agora... ele é claro, e é. Ele tem um enfoque naquilo que quer, no produto (…), compromissa as pessoas, monitoriza, reflete e reorienta o trabalho (Db7c265). Pronto… E eu já não quero entrar nas questões de liderança em termos pessoais… (Db7a262). Aliás, o diretor da casa tem caraterísticas… até por força do agrupamento que tem… em que não lhe é fácil relacionar-se com a mesma proximidade com todos… o que é natural… (Db7a263).

No entanto, no caso concreto do mega-agrupamento a liderança do diretor não aparece isolada, ela desenvolve-se na relação com o subdiretor. A presidente do Conselho Geral expõe essa relação do seguinte modo:

> (…) o trabalho conjunto entre os dois diretores foi perfeito… Foram dois diretores e com estilos de liderança muito diferentes. Olha, eu até punha como uma das vantagens do agrupamento este casamento… [gargalhada] (CGa7b78). Na minha opinião, o Da arrisca mais, o Db não, é mais cauteloso, ponderado… e isso contrabalança… e eles discutem muito as questões, e isso, lá está, é muito bom para se completarem (CGa7b79). O Da dá uma grande segurança… eu diria até que o funcionamento da escola não seria tão bom se não tivesse o Db por trás, porque ele é muito… Portanto, lá está, a ponderação e depois… legislação, mesmo administração, contratação, orçamentos… (CGa7b80). Ele [subdiretor] é muito eficaz, ponderado, competente… e dá essa segurança em termos de legislação, de administração… e… Até eu, quando às vezes tenho dúvidas, é a ele [Db] que recorro (CGa7a81). Eu penso que se ele e o Da não estivessem juntos isto era mais complicado (CGa7b82). E depois, outra coisa, para aquele pessoal mais antigo na AEG, o Db era o líder… e o facto de ter vindo também para a direção foi muito importante (CGa7b83).

Como salienta a coordenadora dos diretores de turma:

> (…) de acordo com o meu sentido prático… – não me interessa, porque eu não sou uma teórica, já foi bem percetível isso, eu não sou uma teórica – a direção tem de ter objetivos claros… e tem de ser determinada. Primeiro ponto (CPdt7a103). Mas depois vem outro ponto que eu considero que não seja menos importante… (CPdt7a104). Que é que tem de envolver os colaboradores. E como é que faz isso, na minha perspetiva? Comunicando… partilhando os seus objetivos… fazendo com que os colaboradores façam parte desse mesmo projeto. Esta é a minha perspetiva (CPdt5d105).

A liderança assim concebida baseia-se numa análise relacional inscrita num contexto organizacional próprio e desenvolvida num processo de articulação entre a predominância do diretor e das suas ideias, sustentadas num processo de interação comunicativa com outras lideranças organizacionais.

Podemos, assim, considerar que, num processo de mudança complexo, a figura do diretor emergiu como a mais determinante para a construção de novos sentidos partilhados por uma grande maioria dos participantes que, em conjunto, souberam criar mecanismos de resolução de incerteza.

Deste modo, as lideranças formais e, especialmente, a do diretor, emergem no contexto das dinâmicas do mega-agrupamento como mecanismos de resolução da incerteza. Porém, como nos lembra Luhmann (2011), no contexto de uma organização autopoiética, o objetivo não é alcançar o equilíbrio, mas dinâmicas de produção e reprodução das suas próprias estruturas, o que significa que a incerteza tanto é resolvida como se renova, no âmbito de um processo dinâmico, sujeito a novas variações e problematizações. Surgem, por isso, novas irritações no processo, tanto da parte daqueles que não aderem à linha dirigente, como também no seio dos seguidores dos novos sentidos partilhados. Alguns participantes evidenciam essas marcas, como é o caso da coordenadora do Departamento Curricular de Línguas, ao considerar:

> Para mim, as questões da liderança têm que realmente querer inovar, ter ideias e saber o que é estar numa sala de aula… e, por vezes, já vai faltando isso [ao diretor], digo-lhe já!... (CPdl7a117). Era bom que o diretor também tivesse uma turma… Sim, também já era tempo!… Porque os alunos vão mudando… e acho que às vezes faz um bocadinho de falta isso (CPdl7h118). Depois, é assim, a abertura… tem de saber chefiar, mas para comandar tem de saber ouvir, primeiro saber ouvir. E tem de ouvir mesmo!… (CPdl7a119).

Estas caraterísticas da liderança consideradas menos presentes no diretor foram também consideradas determinantes por outros participantes, que reforçam a importância de "saber ouvir" e "dar autonomia", como foi o caso do representante das empresas e da coordenadora do Departamento Curricular do 1º ciclo, que consideram:

> Liderança… tem de ser alguém que é capaz de, ouvindo os outros, ter uma boa visão da escola e que mobilize os atores, que os motive no sentido de aportar resultados… É bem que haja o objetivo de resultados (CGe7a54). Dar autonomia (CPd1c7c208). Sim, sim, sim. Saber lidar com outras opiniões (CPd1c7c209) e responsabilizar exatamente as pessoas (CPd1c7c210).

Neste âmbito, adquire relevância a pretensão de melhoria relativamente à forma de atuação do diretor, equacionada pela presidente do Conselho Geral, nos seguintes termos:

> Bom, às vezes há pessoas que pensam que o Da é assim… muito duro, mas não é bem assim… ele também pode mudar de ideias (CGa7a100). O Da, lá está, tem sempre… é um líder já há bastante tempo… embora possa parecer mais rígido, mas no fundo acaba por ele também… não ser bem assim… também aceita e promove a participação desde há bastante tempo… lá está… muitas vezes também… levado bem… apesar de ser mais rígido, acaba por aceitar que pode não estar certo (CGa7a77). O Da, às vezes, dá uma imagem daquilo que não é… Se um colega tem problemas, tem isto, tem aquilo… se alguém lá for, ele faz tudo para ajudar… (CGa7a89). É o que eu digo, às vezes falta-lhe… como diria, inteligência social (CGa7a90). Mas, tudo que seja escolhas, ele é excecional (CGa7a91). Lá está, o Da sabe sempre escolher as pessoas para o lugar certo. Mesmo agora que o B foi embora, ele soube escolher, ele escolheu a R. A R é uma pessoa muito competente, muito afável… era a pessoa que me acompanhava… (CGa7a86). E mesmo para as pessoas que escolheu para coordenadoras de estabelecimento… (CGa7a87). E mesmo para as estruturas intermédias…, a coordenadora dos diretores de turma, do ensino profissional… são todos escolhidos por ele… e são ótimos (CGa7a88).

O próprio diretor carateriza assim o seu estilo de liderança:

> Vamos lá ver, o meu estilo de liderança é muito peculiar… eu sou um mestre da delegação, eu sou um mestre da delegação. Isto é, há poucas coisas que eu faço em exclusivo. Normalmente, eu gosto que as pessoas que trabalham comigo assumam a responsabilidade… e dou-lhes completamente a responsabilidade (Da7c151). E isso liberta-me para pensar os grandes problemas, as grandes políticas, os grandes problemas estruturais da escola (Da7d152). Mas eu não faço uma gestão feita para o quotidiano, para isso, há pessoas que o fazem... (Da7c153). Delego muito, por exemplo, sei lá!… A escola AEG, fui lá duas vezes este ano, e fica aqui ao lado. Fui lá [AEG] duas vezes este ano… ou à [OCA] (Da7c154). Mas tenho lá uma coordenadora a quem dou toda a responsabilidade de gerir a escola… e só se alguém morrer é que ela me telefona a dizer: «tenho aqui alguém que morreu». De resto, ela trata de tudo (Da7c155). Claro, a distribuição de serviço é feita centralmente, os horários…, mas o quotidiano da escola é tratado lá [OCA]. Ou na AEG… (Da7a156).

Esta forma de liderança do diretor é reconhecida tanto pela coordenadora da escola OCA, como pela coordenadora do Departamento Curricular do 1º ciclo, ao considerarem:

> (…) o diretor delega e delega, dá autonomia. Mesmo quando entra um professor novo, ele vai-se apresentar à sede, mas o diretor diz: vá lá abaixo à CE [aqui identificada com o nome próprio] que ela lhe dá o resto das informações (CE8a76).

> Sim, mas eu acho que até tem havido. Acho que, nesse aspeto, a delegação de competências acho que até se vai fazendo. Claro que conserva ainda muito, mas acho que se faz (CPd1c6e211). Sim, a delegação de competências e responsabilização a quem se delega (CPd1c6e220). Muita liberdade, sim, para agirem, para fazerem o seu trabalho (CPd1c6e221).

Neste quadro caraterizador das práticas de liderança, o diretor considera:

> (…) as pessoas estão à-vontade. Aprendem rapidamente a trabalhar comigo, a dizer, olhe lá ó Da (usou o nome próprio], eu tenho aqui uma coisa… (Da7c160). E isto porque eu gosto muito pouco de me imiscuir no dia-a-dia das coisas, não é o meu estilo… Eu prefiro estar mais distanciado e ter pessoas que asseguram o quotidiano (Da7c161). Por exemplo, direção do conselho de turma, eu nunca fui a uma reunião de diretores de turma, eu não vou lá (Da7c162). Eu tenho uma coordenadora dos diretores de turma, tem assento no Conselho Pedagógico e ela é a responsável pelo conselho dos diretores de turma. Eu discuto coisas com a coordenadora dos diretores de turma, sim senhor!… com certeza, ela vem, acerta comigo, reuniões, tipo uma linha, objetivos, ordens de trabalho, mas, quem é que vai lá? Não sou eu! Não, eu não vou lá… que isso ia tirar-lhe competências e ia diminuí-la (Da7c163). Não, não faço isso. E agora tenho uma e já tive outra, mas era exatamente igual (Da7c164). As pessoas que trabalham comigo sabem que o diretor delega e delega a responsabilidade completa (Da7c165). O coordenador de departamento… eu lá poderia ir a um departamento curricular? Nunca fui, nunca vou, nunca vou! A não ser que seja uma coisa, sei lá, uma coisa infernal que nem estou a ver. Nunca fui… (Da7c166). Também é preciso saber quando é que se deve intervir. É preciso estar atento ao desenvolvimento e, se necessário, intervir a tempo (Da7d159).

Neste contexto de atuação, a coordenadora do Departamento Curricular de Artes considera:

> Eu senti-me sempre respeitada enquanto coordenadora do Departamento… claro que o diretor é importante, mas ele gosta de se rodear de pessoas que o ajudem… Mas às vezes está a ver mais longe… Mas, seja como for, o diretor é alguém que quer a participação e aceita a participação e os documentos são construídos com base na participação de todos nós (CPda7d62). (…) o diretor tem muita importância nas linhas educativas da escola. Ele não é fechado, aceita e promove a participação dos outros líderes. Mas gosta de estabelecer algumas balizas… (CPda7d63). Mas… Os documentos que gerem a escola têm participação ativa de todos (CPda8a465), (…) as coisas são trabalhadas de tal maneira que quando são aprovadas, são da responsabilidade de todos. Por conseguinte… mesmo que eu não concorde com alguma coisa… – e há algumas coisitas que eu não concordei –, mas as decisões foram tomadas democraticamente e devem ser aceites por todos. Sim, algumas delas eu concordei plenamente… mesmo quando alguém diz… eu não soube nada disso! Bom, se não concordou é porque não estava atento (CPda5b33).

A liderança aparece, assim, também muito ligada às decisões e estas são também muito influenciadas pelo diretor. Como sublinha o coordenador do Departamento Curricular de Matemática e Ciências Experimentais,

> (…) Há decisões que são de baixo para cima, mas o diretor passou a ter mais competência. Não é mau nem bom, vai dar ao mesmo, quase! (CPdm7d24). Todas as decisões têm o nosso contributo, mas claro que a influência é sempre do diretor. Dirige, é o presidente, a sua decisão é sempre preponderante (CPdm7d16). Mas cada representante, na sua área, tem um papel. Por exemplo, nos cursos profissionais, o representante apresenta as suas propostas e defende-as. Depois questionamos, caso haja necessidade, e podemos sempre dar o nosso contributo. Os dos projetos apresentam também as suas propostas. E cada um de nós apresenta também as suas propostas. Por exemplo, o projeto educativo vai ser reformulado e isso vem aos grupos (CPdm7d17). Mas há outros em que é o próprio diretor que apresenta. Por isso, o que é que é agora? É um sistema misto. Outras coisas apenas tomamos conhecimento no Conselho Pedagógico (CPdmd18).

Assim, podemos admitir que os termos sublinhados pelo coordenador dos cursos profissionais enquadram as caraterísticas de liderança mais visíveis no mega-agrupamento: "(…) julgo (…) [que] aqui há mais uma hierarquia de liderança…" (CPcp7f54).

Com efeito, essa "hierarquia de liderança" parece assentar num vértice onde se localiza o diretor e que é aceite pela grande maioria dos participantes, como foi admitido por diversos interlocutores. Para a coordenadora da escola OCA,

> [o diretor] É uma liderança forte… é aquela que não estando, está! E esse tipo de liderança foi fundamental para a direção do novo agrupamento… (CE7c92). E ao diretor acaba por se ligar a outra liderança forte que é o subdiretor (CE7c93). Eu costumo dizer que o diretor não pode estar em todo lado e, portanto, ele tem de estar sem estar. Por exemplo, aqui as pessoas consultam-me e eu se puder decido logo, noutros casos ligo ao diretor (CE7d90). Não, as grandes decisões não estão aqui, nós somos operacionalizadores (CE8a74). Apenas identificamos problemas e fazemos chegar. Por exemplo, eu tenho competências delegadas para aplicar até três dias nas questões de indisciplina, mas eu não tomo uma decisão sem telefonar… (CE8a75).

Também o vice-presidente da Câmara Municipal declara:

> Eu sou um defensor das lideranças fortes nas escolas, em articulação com as estruturas. Não havendo lideranças fortes as estruturas poderão não funcionar… Quando falo em lideranças fortes, não falo em quero, posso e mando… não é nesse sentido, uma liderança forte impõe-se naturalmente, os seus pares reconhecem essa liderança. Eu sou defensor que as estruturas com essa liderança são as estruturas que conseguem levar bem longe aquilo que pretendem. Por que uma liderança forte consegue cativar os seus pares, consegue trabalhar em equipa, consegue alterar decisões com as quais os seus pares não concordem. Portanto, eu sou defensor de uma liderança forte. Aqui, a mensagem que passa é que há uma liderança forte… (CGc7c108).

Esta ideia de 'liderança forte' é entendida pela coordenadora do Departamento Curricular do 1º ciclo nos seguintes termos: "(…) mas uma liderança não é querer impor, não é? Eu acho que um líder forte deve saber rodear-se das pessoas certas e depois deixar que essas pessoas também colaborem e façam o seu trabalho e enriqueçam. Acho que tem extrema importância" (CPd1c7c207).

Porém, para o coordenador dos cursos profissionais "(…) o diretor é a pessoa que, efetivamente, põe toda esta máquina em movimento… (CPcp7d47). Claro que ele [diretor] ausculta os colegas… pede a colaboração, mas…" (CPcp7d48).

Com efeito, de acordo com o subdiretor, a "hierarquia de liderança" vivida no mega-agrupamento pode ser configurada do seguinte modo:

> (…) eu vejo aqui dois tipos de liderança: a liderança intermédia com bom desempenho da coordenação dos diretores de turma, depois a necessitar de melhorar a liderança a nível dos departamentos e, depois, a liderança forte do diretor… naturalmente, coadjuvado com uma equipa largamente experiente (Db7b260).

Reforçando esta ideia de uma "hierarquia de liderança", a coordenadora da escola OCA considera:

> Na parte pedagógica, são mesmo eles, o diretor e o subdiretor (CE7b95). Sim, são lideranças diferentes, mas são complementares [diretor e subdiretor]. Eles são diferentes, sei que partilham muita informação e pode-se falar quer com um quer com outro (CE7c94). Eu penso que a instituição toma as suas decisões… essas hierarquias têm de estar marcadas, tanto na AEG, como aqui [OCA], agora, com mais ordem de razão. Aqui as hierarquias estão muito vincadas. Porque nós somos tão grandes em termos de número, que esses órgãos têm de estar bem marcados. Senão, funcionam mal. Se é precisa uma sala, a organização sou eu, mas se tem a ver com matéria pedagógica vamos ao coordenador de departamento (CE8a73). Aqui, eu trabalho muito com os diretores de turma, eu trabalho muito aqui com os coordenadores de diretores de turma, as assessoras, trabalha uma aqui e está outra na AEG, já que a coordenadora está na secundária (CE8a77). E trabalhamos muito em parceria, por exemplo, logo que receba uma participação de saída da sala de aula, normalmente [o diretor de turma] não faz nada sem encaminhar para o coordenador de escola [as participações são 1º encaminhadas para a assessora da coordenadora dos diretores de turma e esta encaminha para a coordenadora de escola] (CE8a78). Na matéria pedagógica, são fundamentais [os coordenadores de departamento], mas lidam mais com o diretor, não tanto comigo (CE8a96).

Nessa medida, como sublinha a coordenadora do Departamento Curricular de Línguas,

> Há alguém que define qual é a linha prioritária. As coisas já vão confecionadas [para o Conselho Pedagógico] e nós só dizemos se concordamos ou não concordamos. É evidente que nós temos liberdade para levar lá assuntos que achemos relevantes, mas a prática diz que normalmente os documentos já lá estão. Mas e por culpa dos elementos que fazem parte, sem dúvida nenhuma (CPd1c7d99).

Como nota o ex-presidente do Conselho Geral Transitório,

> (…) costuma-se afirmar que nada se faz nas escolas quando se trabalha contra a classe docente… Concordo, ou melhor, poder-se-á fazer muito ou pouco (faz-se sempre alguma coisa, é claro!), dependendo da capacidade do líder e das principais organizações educativas que ele orienta, em estimular e incitar a motivação e o trabalho dos seus recursos humanos para os fins desejados, em prol de todos, de toda a comunidade… (CGb7a145).

Por seu turno, a representante dos pais considera: "olhe, deveria haver mais flexibilidade, não há. Mas a definição de metas é muito importante. Mas acho que a direção é um núcleo duro… e isso é importante… é um núcleo coeso… embora nem sempre concordem, é importante (CGp7c77).

Estas perspetivas traduzem, de forma mais ou menos implícita, aspetos que podem estar a ter menos aceitação em alguns setores e que a coordenadora do Departamento Curricular de Línguas enuncia nos seguintes termos: "algumas decisões têm muita importância, outras… [risos], têm de ser tomadas [gargalhada], mas eu gosto mais das decisões que vêm da base… quando vêm da base elas acabam por resultar muito melhor" (CPdl8b100). Mas, como esta coordenadora, "(…) aqui também há outras lideranças [para

além do diretor e da equipa dirigente]" (CPdl7b120), (…) conseguiram-se juntar várias opiniões, várias maneiras de ser e isso também é positivo" (CPdl7b121).[436] Porém, na perspetiva da coordenadora do Departamento Curricular de Artes, "(…) temos aqui… uma colaboração entre o diretor e nós coordenadores e os outros responsáveis pelos setores (CPda7c67). O coordenador dos cursos profissionais, concebe deste modo a sua liderança:

> Bem… eu exerço a liderança no sentido de um conjunto de documentos que têm de ser elaborados… as aulas previstas… as aulas dadas… são organizados documentos com essa finalidade… os levantamentos… normalmente peço o *feedback*. De qualquer forma, mais uma vez, eu a partir da plataforma, consigo ter acesso… eu acompanho através daí… (CPcp7b54).

Com efeito, os coordenadores de departamento são também salientados como fazendo parte do quadro das lideranças, mormente pelo vice-presidente da Câmara Municipal, que os mesmos "(…) nas estruturas próprias conseguem defender com convicção as propostas, as suas ideias…" (CGc7b110). Também as coordenadoras de escola são vistas como exercendo a sua quota parte de liderança:

> (…) as pessoas reconhecem-lhes poder e autoridade. Nós damos-lhe a força necessária para decidir sobre as suas decisões habituais…. Embora haja reuniões, a direção nunca se sobrepõe, elas comandam as escolas no gabinete delas. Por exemplo, a avaliação externa e interna, sempre foram as coordenadoras que deram as orientações. (NCAD7c21).

Para além destas lideranças, formais e hierarquicamente constituídas, os participantes admitem a existência de outras lideranças que podemos considerar informais e que também contribuem para influenciar as decisões, embora não sejam incluídos no núcleo central da gestão do mega-agrupamento. O próprio diretor reconhece essa realidade ao considerar:

> (…) há aqui pessoas que mesmo não participando em qualquer estrutura, têm muitos contributos e que eu ouço muito… Pessoas avisadas e que participam muito na vida da escola. Participam muito, influenciam muito a vida da escola. Há um conjunto muito alargado de pessoas que faz isso (Da7f150).

Concretizando, a presidente do Conselho Geral salienta:

> Há também uma líder que não está em cargos… é a NCACG [tratada pelo primeiro nome], a colega que foi minha opositora, a NCACG [tratada pelo primeiro e segundo nomes]. Ela também é líder. Está também no Conselho Geral… e já esteve no anterior… e ela também… concorremos as duas para ser… do Conselho Geral (CGa7f92). Faz parte da linha que pertencia à antiga OCA… Ela, o Dc… [antigo diretor da OCA] o CGb [antigo presidente do Conselho Geral da OCA e ex-presidente do Conselho Geral Transitório do mega-agrupamento] (CGa7f93).

No fundo, os professores salientados pela presidente do Conselho Geral como configuradores de uma liderança mais informal constituem o núcleo duro da linha dissidente

[436] A propósito da liderança, foram também evocados auxiliares de ação educativa específicos, nos seguintes termos: "o próprio encarregado do pessoal" CGc7b112). "E depois há ali dois ou três funcionários que são mais duros com os miúdos…, mas isso é importante no funcionamento da escola, é importante" (CGp7b76).

das políticas educativas seguidas pela equipa dirigente e que, apesar de não estarem inseridos nos cargos mais determinantes da nova organização, continuam a ser reconhecidos como líderes. Como salienta o ex-presidente do Conselho Geral Transitório, estes participantes, "(…) já o foram antes do mega-agrupamento. Porque já deram provas nas escolas anteriores a este agrupamento que possuíam qualidades de liderança" (CGb7f148).

Ficam, assim, também no âmbito da liderança exercida no mega-agrupamento, delineados os dois campos de atuação. Por um lado, o dos atores protagonistas 'empreeendedores' que souberam estabilizar uma rede estruturada em torno de 'personagens principais' (Gherardi & Nicolini, 2005). Estes, afirmaram-se vitoriosamente num processo evolutivo de inovação e que, nos termos de Callon (1986b), foi evoluindo da fase de problematização, passando pelo interessamento, até atingir o sucesso através da inscrição e da estabilização do padrão de ação desencadeado com a mobilização. Pelo outro, o campo que pode ser considerado como o das vozes dissidentes e que foram silenciadas em termos hierárquicos (Helgesson & Kjellberg, 2005), mas que são equacionadas como contribuintes do enriquecimento de dinâmicas inovadoras (Fugimura, 1995; Gherardi & Nicolini, 2005; Helgesson & Kjellberg, 2005).

Neste quadro, importa também lançar um olhar analítico sobre a participação dos stakeholders no processo de mudança e de inovação no mega-agrupamento.

Cap. VIII.2. O papel dos stakeholders na construção do novo sistema organizacional e a admissão de confiança nas lideranças educativas

Como tivemos ocasião de evidenciar no capítulo III, a expressão *stakeholders* pode ser aplicada às partes interessadas, configuradas em grupos ou indivíduos que afetem e possam afetar os objetivos de uma organização (R. E. Freeman, 1984; R. E. Freeman & al., 2007). No caso das escolas, a referida expressão leva-nos a equacionar dois âmbitos mais alargados, por um lado, a sociedade em geral (nacional e internacional), cujo mandato é enquadrado pelo Governo, ao nível do Ministério da Educação, respetivas instâncias e quadros normativos e orientações, configurado no que habitualmente designamos por 'administração educativa' e, por outro lado, a comunidade local em que a escola se insere.

De acordo com os normativos enquadradores da administração e gestão escolar,[437] o âmbito configurador de ambas as dimensões de análise, inscreve-se nos dois órgãos de administração e gestão que são fulcrais nas escolas ou agrupamentos, o Conselho Geral e o Diretor. O primeiro, considerado como "o órgão de direção estratégica responsável pela definição das linhas orientadoras da atividade da escola", assegura a participação e representação da comunidade educativa, em articulação com o Município e o Conselho Municipal de Educação e elege o respetivo presidente e o diretor, o segundo, integrando o diretor, o subdiretor e os adjuntos, está incumbido de administrar e gerir a escola ou agrupamento nas áreas pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial, de representar a escola e prestar contas à administração educativa e ao Conselho Geral.

Neste sentido, os stakeholders das escolas são, em primeira linha, os professores, outros agentes profissionais complementares e os alunos, em articulação com os respetivos encarregados de educação e, numa segunda linha, o governo, a comunidade local e as instituições que a representam, bem como todos aqueles que são considerados enquanto parceiros das políticas educativas locais, cuja representação mais restrita é cooptada no Conselho Geral, ou mesmo outros potenciais interlocutores da organização escolar.

No caso vertente, centramos a nossa atenção nos stakeholders locais que, não sendo professores, mais influenciam as decisões tomadas no mega-agrupamento e, por isso, mais contribuíram para as dinâmicas de construção da nova organização.

Iniciamos a nossa análise equacionando o posicionamento dos stakeholders locais, relativamente à constituição e desenvolvimento do mega-agrupamento.

Pelo que transparece dos testemunhos das diferentes partes interessadas, depois da emergência da ideia de criação do mega-agrupamento proveniente da administração educativa, foram os professores, mormente os integrantes da linha de pensamento situada em torno do diretor e da equipa educativa, que assumiram o desenrolar dos acontecimentos, quer na fase inicial, quer no desenvolvimento do processo.

A comunidade foi intervindo, sobretudo, em situações mais específicas, em função dos interesses predominantes que foram considerados no âmbito das decisões tomadas. Neste âmbito, impõe-se salientar as decisões relativas à proposta de contrato de autonomia feita pelo diretor ao Conselho Geral e que, como já tivemos ocasião de salientar, foi recusada pelos professores, mas também pelos representantes da Câmara Municipal. Uma outra

[437] Decretos-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril e 137/2012, de 2 de julho.

situação a merecer relevo foi a que se prende com a diferenciação da avaliação interna e externa, tendo levado à reformulação do dispositivo de avaliação, por insistência dos pais e dos representantes da Câmara Municipal em sinalizar que o desfasamento prejudicava os alunos nas suas expetativas e na escolha dos cursos no ensino superior, considerando que os resultados dos exames eram superiores à avaliação interna.

Tirando estes momentos episódicos de maior interferência da comunidade local, foi a equipa dirigente e as lideranças educativas relacionadas com a hierarquia formal de organização dos professores que assumiram o processo. O subdiretor do mega-agrupamento deixa esta realidade bem clara quando afirma:

> Vamos lá a ver… conforme lhe disse, nós tivemos necessidade de tomar a liderança ao processo. E ao tomar a liderança ao processo podíamos ter congregado outros forças… (Db3a115). E com isso não estou a dizer que não contamos com o apoio da autarquia, dos pais… nada disso, o que não trouxemos foi, tanto quanto porventura outras escolas trouxeram… outros parceiros; não tivemos, naquela fase inicial, outros parceiros (Db6d116).

Admitindo esta realidade, o representante das empresas considera que

> a escola ouve a comunidade, mas toma as decisões internamente… Pois, no estrutural da escola, não me parece que as associações possam proporcionar algo de revolucionário (CGe6d49). Fica-lhe bem ouvir a comunidade, mas também a comunidade nem sempre tem a dedicação necessária para aportar muitos elementos. Os representantes podem sempre dar alguma coisa, as empresas, a Câmara, o Instituto de Emprego… sobre os cursos… Sim, é um fórum, onde se discute… (CGe6d38). Mas também não se pode sobrevalorizar esse órgão, pois vão lá umas horas… não, não fazem disso vida e… Os professores ou os alunos que estão lá em permanência têm mais condições para tomar as decisões…, porque estão lá no dia-a-dia (CGe6d39).

Assim, os stakeholders parecem admitir que o diretor e a equipa dirigente constituem o núcleo central da decisão na escola, tendo uma maior base de sustentação para gerir os interesses da organização (Evan & R. E. Freeman, 1988/1993), reconhecendo que são eles que lidam em permanência com os problemas da organização.

Com efeito, de acordo com o quadro normativo, o Conselho Geral, órgão nuclear da escola no contexto da envolvência da comunidade, apenas reúne, ordinariamente, uma vez por trimestre, o que leva a que os membros acompanhem o desenvolvimento quotidiano à distância, pelo que se pode considerar que, em grande medida, os stakeholders exercem uma ação circunscrita e intermitente no âmbito das dinâmicas que se desenvolvem no mega-agrupamento. Por isso, para o representante das empresas,

> As influências da comunidade são sempre influências moderadas… quem mais influencia as decisões são os professores, porque estão lá no dia a dia… (CGe6d24). As influências [por parte da comunidade], a existirem, são sempre moderadas, os professores é que têm conhecimento de causa… (CGe6d41). (…) é por isso que eu digo que os órgãos têm uma importância formal, mas não têm uma eficácia operacional por condições destas. Cada um está na sua vida e… o

> importante é quem vive lá o dia a dia. Nós temos dificuldade em acompanhar o dia-a-dia da escola. É por isso que os assuntos são mais discutidos pelos professores… (CGe6d51). É importante, pois eles estão lá dentro e sabem… conhecem o que se passa (…) nós vamos colaborando também sempre que podemos, mas os professores, os alunos é que vivem diretamente os problemas (CGe6d56).

Aparentemente, subscrevendo esta perspetiva, o ex-diretor do agrupamento OCA considera relativamente aos stakeholders da comunidade que mais influenciam o mega-agrupamento: "a Câmara, quando estão… (Dc6b73), talvez a Câmara, mas nem sempre estão… (Dc6b75). De resto, a comunidade local não compreende… e como é que se vão pronunciar sobre uma coisa que desconhecem?" (Dc6d76).

Para a representante dos pais, "todos influenciam… [as decisões], não há ninguém que tenha mais influência… as pessoas dão a sugestão, estão ali disponíveis, mas… O engenheiro Da também não deixa entrar por ali dentro… para ele… «do muro para dentro é meu»" (CGp6d51).

Importa, por isso, procurar saber, de acordo com os participantes e de uma forma mais específica, a influência exercida pelos stakeholders, o impacto nas dinâmicas desenvolvidas no mega-agrupamento e em que circunstâncias e áreas as partes interessadas mais se envolvem nos projetos em curso.

De acordo com o subdiretor,

> Em primeira linha a Câmara Municipal… nós temos necessariamente uma boa relação com a Câmara Municipal, ela é obrigatória (Db6b154). Depois, as grandes empresas, a ASP, a RETNITAP... Portanto, as grandes empresas, por força da realidade educativa que nós temos, da oferta educativa, cerca de 50% dos alunos em cursos profissionalizantes. Nós temos de nos preocupar com isso, porque nós preocupamo-nos muito com as suas necessidades em termos de emprego (Db6b155). Depois, também os pais são muito importantes. (Db6b156). Por força da nossa oferta educativa, nós somos obrigados, no sentido positivo do termo, a lidar com esses parceiros (Db6b157). Portanto, autarquia, empresas... são os nossos principais parceiros (Db6b158).

Neste âmbito dos cursos profissionais, o diretor sustenta mesmo que o parceiro mais importante é a "CIM Dão Lafões", enquanto no âmbito geral, o ex-presidente do Conselho Geral Transitório destaca que "é claramente a Associação de Pais e Encarregados de Educação". Mas os participantes tendem a enfatizar a relação com a Câmara Municipal como sendo mais determinante.

> (…) eu realçava outro aspeto que é o bom relacionamento entre a escola e a autarquia… Isto nota-se também ao nível do Conselho Geral… nota-se ao nível do dia a dia da escola… (CGa6d41). E quando há uma rutura de canos eles vêm logo… Com este executivo tem havido um bom relacionamento (CGa6d43). Como sabes, o setor do 1º ciclo e o pré-primário, a nível de

> instalações e equipamentos é da responsabilidade da Câmara e pedagógico da escola, mas até aí há colaboração (CGa6d44). Mas também as nossas bibliotecas escolares fazem um trabalho muito ativo de abertura à comunidade… eventos conjuntos com a biblioteca municipal (CGaAA).
>
> (…) Câmara que é nossa parceira em alguns projetos, principalmente no 1º ciclo. Também na contratação de pessoal auxiliar, nomeadamente os POCs[438], que é a única coisa que eles nos deixam contratar (CE6d80).

Apesar disso, como sustentam o coordenador do Departamento Curricular de Matemática e Ciências Experimentais, "(…) a maior interferência e o maior peso – e estamos a falar de questões pedagógicas – é dos professores. Em termos de política concelhia…– e o concelho passa também pela eleição do diretor…– aí penso que será a Câmara Municipal que consegue manipular as decisões (CPdm6d27).

Portanto, a Câmara Municipal, parece ter uma interferência mais decisiva na eleição do diretor, uma vertente também enfatizada pela coordenadora dos diretores e turma nos seguintes termos: "[a Câmara Municipal] tinha e tem…[influência], faz parte do Conselho Geral… (CPdt6d48). Interfere alguma coisa… [nas decisões] não acho que vá interferindo muito, mas tem o seu peso… podem decidir a eleição do diretor… (CPdt6d49).

Por sua vez, a coordenadora do Departamento de Artes tende a desvalorizar a importância do papel da autarquia, ao considerar: "a Câmara Municipal… penso que leva os alunos a umas feiras das profissões, mas provavelmente não passará disso, mas não tenho a certeza. Mas creio que não passará disso. É talvez facilitadora, vá lá… (CPda6d38). Porém o vice-presidente da Câmara Municipal de Beira Serra realça a importância do seu papel na construção do mega-agrupamento, ao pronunciar-se nos seguintes termos:

> A Câmara participa, como disse há pouco, em todos os Conselhos Gerais e a Câmara tem uma presença muito ativa… tem um papel muito preponderante. Tem lá três representantes … e, aliás, pela leitura das atas, nós vemos que temos lá um papel muito preponderante (CGc6d75). E temos reuniões preparatórias, nomeadamente em relação aos transportes, segurança social, abertura do ano letivo… e muito mais vocacionado para o pré-escolar e para o 1º ciclo, (CGc6d76). É evidente que nós lidamos mais com o pré-escolar e o primeiro ciclo (CGc6d52). Sendo que ao nível do 2º e 3º ciclos e secundário e cursos profissionais nós temos também um papel muito importante, mesmo nos estágios… (CGc6d77). Porque no Conselho Municipal de Educação está um representante do pré-escolar, um representante do ensino básico e um representante do ensino

[438] A entrevistada refere-se a Programas Ocupacionais (POC), promovidos pelo Centro de Emprego e Formação Profissional e a que se podem candidatar "serviços públicos de intervenção marcadamente local e que desenvolvam atividades relevantes para a satisfação de necessidades sociais ou coletivas temporárias, autarquias locais e entidades de solidariedade social". Os participantes nos projetos de atividades ocupacionais são desempregados, subsidiados ou em situação de comprovada carência económica, para desenvolverem uma "ocupação socialmente útil, enquanto não lhes surgirem alternativas de trabalho ou de formação profissional" (http://www.rcc.gov.pt/Directorio/Temas/MA/Paginas/Simplifica%C3%A7%C3%A3o-do-Acesso-aos-Programas-Ocupacionais-(POC).aspx).

> secundário, cooptamos o diretor do Centro de Formação e, pela nova legislação, o Diretor passou a ter representação (CGc8a79). Sendo que o Conselho Municipal de Educação se pronuncia sobre a avaliação discente, desporto escolar… Portanto, o Conselho Municipal de Educação emite parecer e algumas recomendações sobre o funcionamento do Agrupamento (CGc6d78). A Câmara Municipal tem uma participação ativa… é auscultada… aliás, participa mesmo nas reuniões da DeGESTE, participa na comunidade Intermunicipal Viseu Dão Lafões… (CGc6d80). Aliás, hoje as regras foram alteradas, nos últimos dois anos quem define a rede da região, dos catorze municípios dos cursos profissionais, é a Comunidade Intermunicipal em interligação com os agrupamentos e uma empresa da especialidade. Por isso, a rede dos cursos profissionais que está hoje aprovada teve presente o pronunciamento dos catorze Municípios da Região (CGc6d81). E eu iria mais longe, este pronunciamento deveria ser mais abrangente (CGc6d82). Depois as propostas de encerramento de escolas e de turmas também definimos na DeGESTE. Como é que isto funciona, na DeGESTE, a Câmara Municipal é convidada e os agrupamentos e as Câmaras vizinhas, depois também nos pronunciamos nos órgãos próprios da Região de Viseu Dão Lafões. Para evitar aqui alguma sobreposição de oferta formativa (CGd6d83). Os transportes escolares são aprovados na Câmara Municipal (CGc6d84).

Fica assim explicitado o papel preponderante da Câmara Municipal nas dinâmicas do mega-agrupamento, em articulação com o Conselho Municipal de Educação e a CIM Dão Lafões. Esta influência da Câmara Municipal, em alguns aspetos determinante, é também reconhecida pelo ex-presidente do Conselho Geral Transitório do mega-agrupamento, que, simultaneamente, tende a desvalorizar o papel de outras partes interessadas:

> Dentro dos órgãos legais do agrupamento, os membros da comunidade participam e opinam sobre a oferta educativa, mas nem sempre conseguem fazer vingar a sua vontade. Para além disso, muito poucos membros da comunidade a influenciam, à exceção da Câmara Municipal de Beira Serra (CGb6d72). De resto e para além deste órgão [Conselho Geral], cuja constituição é alheia à vontade do diretor, existe pouca intervenção da comunidade na melhoria do funcionamento do agrupamento e na melhoria das atividades em geral, porque o diretor não fomenta essa participação (CGb6d71). À medida que o tempo foi passando a partir da tomada de posse do diretor, este foi abrindo à comunidade local a possibilidade de maior participação (não falo dos representantes desta no Conselho Geral, caso dos pais e encarregados de educação, Câmara Municipal e associações), sendo mesmo assim muito diminuta (CGb6d66).

Assim, como remata o mesmo protagonista,

> O grau de envolvimento da comunidade local na tomada de decisões foi quase sempre fraco, à exceção do Conselho Geral, até mesmo hoje-em-dia, primeiro porque o diretor não a fomenta, depois porque a comunidade, conhecendo a sua postura, inibe-se na maior parte das vezes de o fazer. Só pontualmente o faz! (CGb6d68).

Com efeito, como reconhecem o diretor e o subdiretor, os membros da comunidade local

> Não interferiram… (Da6a115). A comunidade não teve nenhum tipo de interferência… (Da4g82). Mas poderia ter tido!... Se a Câmara tivesse assumido maior protagonismo, o que não aconteceu. A Câmara manteve sempre uma posição reservada, embora em sintonia com a decisão do Governo (Da4g83). Não… foi muito mais a escola por si... (Db6c114).

Por outro lado, relativamente ao contributo dos stakeholders da comunidade para a introdução de dinâmicas inovadoras no mega-agrupamento, os entrevistados apenas

salientam a importância do Centro de Formação. Foram vários os participantes que acentuaram o papel desta entidade, que tem sede na escola secundária e integra outros agrupamentos da região, como podemos ilustrar através de diferentes testemunhos.

Para o ex-presidente do Conselho Geral Transitório,

> No desenvolvimento e afirmação do mega-agrupamento na região, [o Centro de Formação teve] algum…[peso]. A sede do Centro de Formação que agora abrange vários concelhos é precisamente em Beira Serra e na escola secundária. Daqui se podem retirar algumas ilações. Dos vários centros de formação existentes à data, era o de Beira Serra/Castelo da Beira o mais conhecido em termos regionais e até nacionais, pelo menos da zona Centro, era um dos mais dinâmicos, um dos mais prestigiados, diga-se, apenas como exemplo, que criou um dos primeiros grandes projetos do país relacionado com os quadros interativos. Na época, o Centro chegou a dar conferências e formação de QIs [quadros interativos] no Porto, Coimbra, Aveiro, Évora e até nos Açores e muitas escolas de todo o país queriam, de alguma forma, associar-se a essa comunidade que discutia e desenvolvia trabalhos em QIs. Para além disso o Centro já dispunha de uma larga experiência na aplicação das novas tecnologias no ensino, caso da sua participação no chamado Prof2000, projeto que envolvia uma grande parceria com a Portugal Telecom e muitas escolas e centros de formação da zona centro (CGb6c74).

Também o coordenador dos cursos profissionais põe em evidência o contributo do Centro de Formação, nos seguintes termos:

> (…) se calhar… uma das razões [da inovação] também é que nós temos cá o Centro de Formação sedeado… e o Centro de Formação aí também teve um papel importante… (CPcp6c28). Nomeadamente, em termos dos quadros interativos e tal… foram sempre os promotores… ZM [o diretor do centro de formação] foi sempre o motor deste tipo de iniciativas… e se calhar a escola ganhou também um bocado… O Centro de Formação é uma mais valia… Até porque tem uma pessoa, que é o ZM que é muito dinâmico… muito dinâmico… a esse nível… (CPcp6c29). Mesmo em termos de equipamento… nós temos… nesse aspeto, a escola também… na nossa área concreta… todas as requisições que vamos fazendo… habitualmente são recetivos a elas… (CPcp4e24). (…) Por iniciativa do Centro de Formação… nós temos aí uma Sala, que é a Sala de Futuro… está praticamente pronta… neste momento, há quatro no país, só!… (CPcp4e30). A Sala de Futuro… está a ser criada no pavilhão… que foi uma experiência que resultou do Erasmus… professores que foram…, mas lá está, tudo dinamizado pelo Centro de Formação (CPcp4e31). Em parte… nesse momento (…) nós, este ano, temos candidatura aprovada e temos alunos do 11º com candidatura aprovada de alunos do 11º e 12º ano para estagiar em Espanha, em Malta e em Itália… temos 45 candidaturas aprovadas (CPcp4e32).

A implantação do projeto da *Sala do Futuro* no mega-agrupamento foi também destacada pela presidente do Conselho Geral, ao referir: "olha ainda agora estão a fazer essa Sala de Futuro, por iniciativa do Centro de Formação e os trabalhadores da Câmara estão cá a trabalhar…" (CGa6c42). No mesmo sentido, a coordenadora da escola OCA considera:

> Mas nós temos aí outros aspetos inovadores, como o Erasmus+. Nós temos aí professores que participam no Erasmus+, são projetos com escolas estrangeiras… e todos os anos temos sempre mais um projeto (CE4e69). Temos também a Sala de Futuro que está a ser construída na escola secundária… que também tem a ver com o Centro de Formação, como também os projetos do Erasmus+ (CE4e70). Nós trabalhamos muito com o Centro de Formação (CE6c71). Sim, eu penso que o agrupamento trabalha muito com o Centro de Formação (…) e o Centro de Formação

> liga-nos ao mundo. Por isso é que eu também quero ir para o ano. O Centro de Formação é um parceiro fundamental (CE 6c72).

O reconhecimento da importância do Centro de Formação também é feito pelo vice-presidente da Câmara Municipal que considera que a inovação é promovida pelo "(…) diretor do Centro de Formação… (CGc6c50) e quem está no Conselho Geral… (CGd6c51), mas quem a promove mais é o Centro de Formação (CGc6c53). Mas quem promove mais a inovação é o diretor do centro de formação e o diretor do agrupamento" (CGc6c56).

Quanto aos contributos de outros stakeholders locais para o desenvolvimento do mega-agrupamento eles ocorrem de forma circunscrita a determinadas atividades de parceria, com especial destaque no âmbito dos cursos profissionais. Nos termos explicitados pelo vice-presidente da Câmara,

> Para além da Câmara Municipal, como disse antes, também os outros parceiros têm tido um papel preponderante (CGc6d85). E mesmo os pais, também têm um papel muito importante. Os pais também são muito ativos no Conselho Geral. (…) A ASP [empresa], os Bombeiros Voluntários e a BACA [Associação Cultural] têm tido um papel preponderante na vida do agrupamento. E como? Primeiro, nesta articulação dos estágios profissionais… e mesmo na vida do agrupamento, mesmo não sendo da área, têm um papel muito importante… (CGc6d86).

Para a presidente do Conselho Geral,

> As empresas também colaboram nos cursos que nós temos e têm também interferência, sobretudo nas áreas vocacionais e nos cursos profissionais. Aqui há uma maior influência das empresas locais (CGa6d45). Neste momento, a escola também tem a preocupação de dar resposta às empresas locais… os coordenadores dos cursos articulam com as empresas para verem quais os cursos que têm maior empregabilidade… (CGa6d46).

O papel das empresas no âmbito dos cursos profissionais é também salientado pela representante dos pais, que considera que

> (…) os pais e as empresas também interferem nisso [na definição da oferta formativa]. Sobretudo as empresas, pois são elas que proporcionam os estágios nos cursos profissionais (CGp6d48). A comunidade apoia muito nos cursos profissionais… quer os pais quer as empresas, sobretudo estas, por que os estágios são muito apoiados pelas empresas (CGp6d50).

Neste mesmo sentido mais circunscrito da colaboração no âmbito dos cursos profissionais, também a coordenadora da escola OCA considera a importância da participação das empresas, ao considerar que "(…) as empresas têm importância na definição dos cursos… [pois] não vale a pena criar cursos só porque temos cá professores, precisam de ter empregabilidade" (CE6d79).

Esta colaboração mais circunscrita e intermitente dos stakeholders no âmbito da colaboração com os cursos profissionais também foi reconhecida pelo representante das empresas, ao considerar:

> (…) A minha frustração é que não posso dar outro acompanhamento. Mas temos colaborado em relação aos estágios, às idas dos alunos ao estrangeiro… Por exemplo há tempos queixavam-se que chovia no pavilhão, mas … enfim… (CGe6d58). (…) De qualquer maneira… e também para frisar, esta empresa tem uma boa colaboração… sempre teve uma boa colaboração com as escolas… posso dar alguns exemplos… que eu próprio, como diretor financeiro das relações institucionais, e a esse título tive o prazer de protagonizar alguns atos com as escolas (CGe6d26). Por exemplo, demos uma vez um carro – nós quando lançamos um veículo novo, há sempre três ou quatro carros que servem para formação e não são comercializáveis – e, portanto, tive o prazer de lá ir entregar ao engenheiro Da, lá num ato público da escola, um veículo para formação dos alunos (CGe6d27). Também demos outro para o Instituto Politécnico (…), outro para a Escola Profissional de TDão. Portanto, um veículo completo. Mais tarde, um motor também para a Mecatrónica, etc., para os cursos profissionais (CGd6d28). Um motor, alguns subsídios para os alunos, nomeadamente para um teatro de incentivo ao gosto para a Matemática (CGe6d29). E outra participação são os estágios na área de Mecânica, da eletricidade e outras… temos sempre todos os anos três, quatro ou cinco alunos em estágio (CGe6d30). A empresa tem sido um parceiro ativo com estes exemplos concretos que eu lhe dei (CGe6d31).

Por isso, como acrescenta o representante das empresas,

> (…) zelamos sempre para que os cursos profissionais estejam ligados à necessidade das empresas locais. Há uma fase, uma vez por ano, quando fazem o plano, [em que] isto é mais ou menos abordado e aí temos oportunidade de dar a nossa opinião, sobretudo sobre cursos que tenham a ver com a eletricidade, a mecatrónica, etc. (CGe6d32).

Para além deste tipo de colaboração, o representante das empresas destaca uma outra participação episódica, enquanto avaliador de um projeto de articulação entre o agrupamento e a *Microsoft*:

> Não sei se… tenho conhecimento que a determinada altura… – e que também participei como avaliador – acho que era a *Microsoft* que desenvolvia projetos de liderança… e tenho conhecimento de um projeto do engenheiro Da… tinha um projeto que permitia a partilha de conhecimento e que poderia dar alguma unidade ao corpo diretivo. Porque juntando muita unidade geograficamente dispersa o problema da liderança é como chegar aos liderados e deixar clara uma missão, uma orientação da organização. Ora um sistema de partilha com tecnologia que permita a comunicação e a partilha de comunicação e o seguimento das orientações pode ser um elemento facilitador dessa agregação das escolas (CGe6c3).

Relativamente ao envolvimento dos pais na escola, a coordenadora da Escola OCA teceu as seguintes considerações:

> (…) Nós temos aqui em Beira Serra dois tipos de pais – isto porque eu considero que os pais são os mais importantes na ligação connosco –, os pais que não vêm à escola e os pais que estão constantemente na escola sem estar, também porque nós lhe facilitamos isso. Como eu costumo dizer, estão muito informados. Eles de casa têm acesso a todas as informações… e, portanto, eles são muito interventivos (CE6d64). E também, por outro lado, esses pais muito informados, quando se formou o agrupamento tiveram muitos receios e, portanto, mais informados estavam. Portanto, quando tomamos uma decisão, nós também pensamos neles. Pensamos antecipadamente nas situações… pensamos nas questões que os pais podem levantar (CE6d65).

Quanto à participação dos pais em atividades promovidas pelo agrupamento, elas acontecem também de forma episódica e circunscrita, como podem ilustrar os depoimentos das coordenadoras do Departamento Curricular de Línguas e do 1º ciclo. Como refere a primeira,

> Aos poucos… eu penso que a comunidade vai também colaborando… (…) gosto de falar de algo que conheço e posso falar à vontade. Por exemplo, na semana da leitura nós temos os pais vêm e são coisas que ficam guardadas para sempre… Eu nas minhas turmas tenho sempre pais de alunos a fazerem leitura… e não é só nas minhas disciplinas, eu tenho distribuído por várias turmas (CPdl6c90). Depois é interessante é aquilo que os pais trazem… noutro dia, uma mãe que era educadora trouxe coisas… e a reflexão que ela fez!... (CPdl6c91). Já tive uma aluna que disse: «eu? A minha mãe não a quero aqui na turma a ler». Mas depois a mãe foi a outra turma e a aluna disse: «sou burra, porque é que a minha mãe não vinha aqui?» Também gostaria de ver!... Isto são coisas…, mas depois eles vêm e estão presentes (CPdl6c92).

A coordenadora do departamento curricular do 1º ciclo salienta a colaboração que desenvolve com os pais nos seguintes termos:

> (…) fazia, quando fazíamos a divulgação do que iríamos trabalhar durante o ano e o projeto que iríamos desenvolver deixava sempre à consideração dos pais a participação. Pronto, mais na área da disciplina do Estudo do Meio e então havia mesmo participação. Mas isso faz-se, a nível de turmas, faz-se (CPd1c6d124). Na reunião inicial, os colegas, para além dos conteúdos, há sempre um projetozinho subjacente.

Contudo, como acrescenta a mesma participante,

> (…) com os pais não há um projeto comum, não (CPd1c6d128). (…) De resto, não há grande participação (CPd1c6d129). Não, só mesmo a nível de turmas. Eu sei que há turmas a convidarem os pais para lerem uma história, há turmas... Eu no outro ano convidei uma senhora que fazia os padrões para os estofos dos automóveis e como andávamos a dar a indústria, ela veio e trouxe, fez a apresentação para duas turmas. Mas isso é mais por iniciativa particular, pessoal... (CPd1c6d13). Projeto comum só mesmo este dos valores, que, às vezes, pode envolver ou não. No 1º período envolveu os pais, neste 2º período provavelmente não. No 3º, como são marchas e como é o ambiente, já vai envolver outra vez mais um bocadinho, mas não é assim nada de significativo (CPd1c6d130).

Estas participações são, portanto, episódicas, circunscritas e aparecem enquadradas em situações específicas, não traduzindo um propósito de envolver os stakeholders no delineamento das dinâmicas inovadoras, as quais são definidas, sobretudo pela própria organização e de acordo com as referências mobilizadas, em torno do diretor e da equipa diretiva. Esta distinção entre o que se considera dentro e fora na participação nas decisões da organização fica bem patente a partir das declarações do representante das empresas:

> (…) lembro-me que a determinada altura essa questão foi colocada, os alunos da escola primária deixavam de frequentar aquela escola, iam para aquela…, mas isso deixamos a quem conhece a matéria… (CGe6a42). E sobre o tema… quando se pressente que há consenso, a coisa não é problemática, é suposto que a coisa está a ser bem orientada… deixamos isso em quem está por dentro… Não é alguém que vem de fora que tem de estar a complicar o processo decisório… (CGe6a43). Assim, a perceção é positiva… isto é assim, nas escolas como pode ser nas empresas, na saúde ou no campo social (CGe6a5). O que não quer dizer que não haja problemas… ainda agora, na televisão deu que parece que havia um problema de limpeza… e já chegou a nível nacional… já chegou à televisão (CGe6d17).[439]

[439] Tratava-se de uma situação de carências de pessoal auxiliar que foi noticiada na televisão no dia em que se realizou a entrevista.

Esta perspetiva transporta-nos para a valorização de mecanismos de confiança colocada em evidência por diferentes participantes e que o sistema utiliza para delimitar as fronteiras do relacionamento com o respetivo ambiente no âmbito das decisões tomadas (Luhmann, 1996b). De acordo com Luhmann (1997a; 2011), a imprevisibilidade e a incerteza são marcas da interação sistémica, funcionando a confiança como produtora de mais possibilidades nas relações, o que proporciona, por um lado, a redução da complexidade, mas, pelo outro, o aumento dessa mesma complexidade, ao fazer emergir mais possibilidades de decisão (Luhmann, 1989, pp. 7-8). Neste sentido, a organização orienta-se para um futuro, que permanece incerto, tornando-se mais confiável, na medida em que as expetativas de comportamento forem sendo generalizadas e estabelecidos processos de segurança interna (Luhmann, 1996b). O diretor sublinha a importância da confiança da comunidade na organização, nos seguintes termos:

> Para nós, o importante é sermos uma organização em que os utentes podem confiar (Da6d97). De resto, a comunidade sempre teve aqui uma posição muito interessante que, na minha interpretação, tem a ver com uma coisa engraçada que é: a comunidade confia nas lideranças educacionais locais. (Da6e84). Ou seja, a comunidade nunca interveio tomando partido por isto ou por aquilo, porque a comunidade tem um sentimento de confiança nas lideranças. Isso parece-me, hoje, muito evidente. Parece-me, hoje, muito claro (Da6e85).

Com efeito, segundo o representante das empresas "(…) não temos um acompanhamento de forma muito assídua, não é? … Também não temos um conhecimento profundo como um professor que está lá metido na organização e que permite poder comparar [o antes e o depois da agregação] (CGe6a2). Por isso, para o representante das empresas, como também para a representante dos pais,

> "(…) quem tem mais a ver com isso são os professores, a direção executiva… (CGe6c15). A parte principal da governança da escola está lá no dia a dia (CGe7e51). A liderança das escolas cabe sobretudo ao órgão executivo, o diretor e os seus colaboradores… (CGe7e52).
>
> Eu dou muita importância ao órgão executivo… que está ali no dia a dia… (CGe7e53). A liderança é muito importante, pois são eles que acompanham o funcionamento da escola no dia a dia (CGp6d72). (…) a minha perceção é que a escola tem em conta o que a comunidade precisa (CGp6d49).

Por outro lado, esta relação de confiança é promovida pelo diretor, que considera:

> (…) de resto, estas questões sempre foram postas à comunidade de uma forma muito transparente… a comunidade sempre soube porque é que se tomavam essas opções (Da6d86). Portanto, houve sempre o cuidado de fazer informação à comunidade do porquê dessas opções… elas tiveram sempre bom acolhimento da comunidade (Da6d87).

Esta ideia de confiança como mecanismo de ampliação de possibilidades é igualmente valorizada por diferentes participantes em âmbitos distintos. Para a presidente do Conselho

Geral, "(…) há aqui uma boa confiança uns com os outros… mesmo em pessoas de campos políticos muito diferentes… há pessoas de campos opostos e isso nunca foi entrave à boa cooperação. Há essa confiança, sim…" (CGa6e101). Por isso, o ex-presidente do Conselho Geral Transitório do mega-agrupamento sustenta:

> (…) é fundamental existir uma boa relação de confiança entre a liderança educativa (a Direção da Escola) e pelo menos a autarquia local e o corpo docente, principal interveniente das políticas educativas de uma escola (CGb6e146). O docente só se empenhará se perceber que a direção para além de executar as orientações do Ministério da Educação também lá está para o apoiar em tudo o que precise no seu trabalho. Se juntarmos a tudo isto uma boa relação de confiança com a comunidade local, então seria ótimo. Um bom entendimento e uma boa relação de confiança com a autarquia são essenciais para potenciar os recursos de uma escola (CGb6e147).

A valorização de mecanismos de confiança tem também implicações nas relações que se estabelecem ao nível dos departamentos, pois, como destaca o coordenador do Departamento Curricular de Matemática e Ciências Experimentais, "no departamento funciona também tudo na base da confiança que se deposita nos assessores. As pessoas têm um grau de responsabilidade elevado e dão resposta em termos de tempo e qualidade de trabalho que se pretende" (CPdm6e37).

Assim, como sublinha a coordenadora do Departamento curricular do 1º ciclo,

> A confiança é a base de tudo. A gente com confiança consegue trabalhar e estar mais livre para poder implementar as ideias que pretende, não é? Sem confiança está sempre receosa, «então não faço». Se ele não gosta, «então não faço». É melhor não fazer, eu acho que [a falta de confiança] é um entrave muito grande ao desenvolvimento de projetos e de ideias (CPd1c6e222).

Esta perspetiva enfatiza os benefícios da liberdade das pessoas para tomarem também as suas decisões, no quadro dos cargos que exercem de forma autónoma e, por isso, também responsável (Luhmann, 1996b). Como enfatiza a coordenadora dos diretores de turma, uma relação de confiança "(…) é muito importante, porque se os diretores sentirem confiança nas suas lideranças intermédias, tudo isso as torna autónomas… Se os colaboradores sentirem essa confiança vão participar de forma mais dinâmica" (CPdt6e121).

Esta perspetiva conduz-nos ao próximo capítulo e à ideia de analisar diferentes abordagens de participantes colocados em posições mais centrais ou mais periféricas, no sistema organizacional.

Capítulo IX – Um balanço sobre a mudança – Algumas dimensões em análise

Cap. I.X.1. A centralidade da escola secundária: a periferização das antigas sedes de agrupamento e a desvirtuação do projeto familiar da OCA

Nesta fase de desenvolvimento da análise que temos vindo a encetar, ressalta a ideia de a escola secundária ter adquirido uma maior centralidade com a agregação, o que, numa perspetiva luhmanniana, implica considerar que esta organização foi ampliando o seu horizonte de sentido (Luhmann, 1997a; Luhmann, 2006). De uma diversidade de sistemas organizacionais em que a escola secundária competia pelos alunos, mormente no âmbito da distribuição do 3º ciclo, e se procurava afirmar como organização autónoma no contexto das restantes do concelho, este estabelecimento de ensino viria a afirmar-se como sede de um novo agrupamento que integrou os anteriores, emergindo o seu diretor como o dirigente máximo.

Ao invés, as antigas sedes dos agrupamentos viram o seu espaço de decisão delimitado, passando a funcionar como núcleos periféricos da nova organização, perdendo os seus diretores. O ex-diretor do agrupamento AEG passou a desempenhar as funções de subdiretor, enquanto o ex-diretor da OCA deixou de estar inserido na hierarquia dirigente e, portanto, deixou de ter influência ao nível da premissa de decisão que Luhamnn enquadra nos canais de comunicação, correspondente ao que podemos designar como organização formal (Luhmann, 1997a; Luhmann, 2011; Kühl, 2010). Enquanto isso, as antigas sedes dos agrupamentos passaram a ser localmente superentendidas por coordenadores de escola. Foram sendo, assim, construídas novas mecânicas de poder estabilizadas num padrão dominante, centrado na escola secundária e no diretor, ficando as duas anteriores sedes numa localização periférica e sob um controlo à distância (Law, 1992; Alcadipani & Tureta, 2009).

Neste processo de tradução em que a identidade dos atores e a margem de manobra foram sendo negociados e delimitados, desenvolveram-se fluxos heterogéneos e conexões híbridas (Callon, 1986b; Bueger & Stockbruegger, 2015; Wæraas & Nielsen, 2015), próprias de um processo local, variável e contingente (Law, 1992), que teve o efeito de centrar o poder na escola secundária, atenuar a resistência e conduzir à periferização dos antigos centros e das respetivas lideranças, silenciando quase completamente as vozes discordantes.

A ideia de uma maior centralidade da escola secundária com a formação do mega-agrupamento foi sobretudo enfatizada pelos participantes anteriormente mais ligados ao agrupamento OCA. O ex-diretor deste agrupamento explicita a sua posição ao sublinhar:

"(…) o que eles fizeram foi concentrar tudo na escola secundária. A secundária é que lucrou com isto" (Dc9d110). Por sua vez, o ex-presidente do Conselho Geral do mesmo agrupamento e ex-presidente do Conselho Geral Transitório do mega-agrupamento reforça esta ideia ao considerar: "(…) sem dúvida…, a escola secundária e respetiva direção, a quem lhe foi incumbida, de certa forma, e que dirigiu/presidiu ao processo da agregação recolheram ´dividendos´ e algum ´valor´ e importância em toda a comunidade escolar e local" (CGb9a116).

Mas esta perceção ressalta também de diferentes depoimentos que fomos registando nos contactos efetuados com distintos participantes. Uma das adjuntas do diretor destaca, relativamente às questões da avaliação dos alunos, que "o modelo a seguir é a escola secundária, os exames, o dispositivo de avaliação…" (NCAD9a19), o que viria a ser confirmado por uma ex-professora da OCA e membro do Conselho Geral que considera: "aqui é tudo quantificação, seguem-se as regras do ensino secundário" (NCACG9a17).

Por sua vez, uma professora e diretora de turma da escola OCA que se manifestou radicalmente contra o mega-agrupamento salienta aquilo que considera como aspetos que enfatizam a centralidade da escola secundária e do diretor nos seguintes termos:

> Hoje ainda se sentem esses efeitos em relação à escola secundária… lá em cima é a elite!... Já antes se dizia que lá em cima era a «escola a sério», a AEG era a «meia selva», aqui [OCA] era a «escolinha de brincar». Hoje a ideia continua, lá em cima fica a catedral! (NCOCA9a24). Agora há muita centralização das atividades na escola sede, a ESBS. Esta escola [OCA] perdeu centralidade, tornou-se num polo. Dou como exemplo o Laboratório Aberto. Era uma atividade que nós antes já tínhamos e era bem conseguida. Agora funciona tudo na sede. Até porque estamos aqui isolados, edifícios separados… (NCOCA9a15). De resto… antes as atividades eram de cada escola… agora ficamos à margem, porque a centralidade está na secundária (NCOCAAA). "(…) A direção está na sede… passou a haver uma única direção para todas as escolas…" (NCOCA9a5).

Como acrescenta a mesma protagonista, deviam "arranjar um e-mail novo que não fosse o da escola secundária – que é uma herança e denota o que estava a dizer…" (NCOCA5d29).

Esta centralidade da escola secundária transparece também das festividades e celebrações que se realizam na sede do mega-agrupamento e têm depois projeção na Página da Escola. Uma das atividades mais destacada é a *Abertura do Ano Letivo*, "(…) uma prática da escola secundária e [que] foi generalizada", tendo-se-lhe dado "(…) um caráter cada vez mais solene…" (Db10b217).

Para o subdiretor do mega-agrupamento,

> Está-se a dar cada vez mais a este início de ano letivo… uma solenidade tal qual as aberturas dos anos das universidades… cada vez mais, é assumido (Db10b218). Portanto, ano após ano, estamos a dar-lhe uma solenidade acrescida (Db10b222). (…) Os nossos parceiros… todos vêm… a Câmara… (Db10b219). Este ano veio também a Senhora Delegada Regional… Portanto, há esta preocupação… (Db10b220), deixámos de fazer ao ar livre e este ano passámos a fazer dentro do Pavilhão Municipal… (Db10b221).

Para a coordenadora da Escola OCA,

> a Abertura do Ano dá-nos logo a imagem do que é que nós temos. Nessa ocasião, entregamos também os prémios do quadro de honra, o que também poderá ser motivador para os alunos. Tentamos também trazer alguém de fora, no ano passado trouxemos a diretora da DEgESTE (CE10b86).

Este acontecimento é também destacado pela presidente do Conselho Geral nos seguintes termos:

> (…) a sessão de abertura… sim, este ano esteve cá a diretora de Coimbra e fizemos no Pavilhão Municipal… entregámos os prémios de mérito… também foi muito concorrida… (CGa10b73). Nós também temos um momento solene que é o momento alto… a entrega solene do diploma (Cga10b72).

Esta mesma participante destaca ainda a realização de *Festa de Finalistas*, na qual também colabora:

> "(…) olha, agora ajudo os miúdos da Comissão de Finalistas… (…) Ainda agora estava no Conselho Municipal de Educação e fiz uma intervenção no sentido de divulgar a Festa dos Finalistas do 12º ano (CGa10b69). Mas ainda no ano passado tivemos de sair para Beira, porque esta festa é tão concorrida que aqui não há instalações… e, lá está, sentimos uma vontade de levar os pais, os avós… e lá fomos para Beira (CGa10b70). E isto tem repercussão… aí nos cabeleireiros, nas papelarias… lá está, é um acontecimento para a região (CGa10b71).

Como sublinha a coordenadora do Departamento de Línguas, "(…) estas [festas de finalistas e o sarau] eram práticas do secundário e mantêm-se, tal como a abertura do ano, agora com formalismo, com convidados exteriores… e já vêm até meninos das outras escolas para poderem assistir…" (CPdl10b113).

Para o diretor do mega-agrupamento,

> [com] (…) aquelas [festas e celebrações] que nós promovemos (…) pretendemos, acima de tudo, valorizar a unidade entre as várias comunidades (Da10b135). Por exemplo, este ano mostrámos a nossa classe de ginástica e o nosso grupo musical, que são dois *ex-libris* da nossa organização (Da10b138). Temos vindo a cultivar esse espírito de união… como por exemplo, nós fazemos a Ceia de Natal em que fazemos só uma ceia de agrupamento (Da10b139).

Este objetivo de contribuir para a promoção da unidade do mega-agrupmento é também salientado pelo ex-presidente do Conselho Geral Transitório que sublinha: "estas e outras «festas» são necessárias e capitais para a criação de um espírito de escola e promover boas relações entre toda a comunidade escolar e até local, para além da escola se abrir ao mundo exterior…" (CGb10b115).

O coordenador dos cursos profissionais salienta a importância de as festas nos seguintes termos: "[as festas são] (…) importantes. Primeiro porque nós temos parcerias com várias empresas e elas participam, particularmente na festa de fim de ano. Pronto, com mostras de trabalhos… e é uma forma de convívio… e também de trazer os pais à escola…" (CPcp10b45). Esta importância é também reconhecida pelo vice-presidente da Câmara Municipal que considera:

> (…) muito positivo… Ou seja, eu sou daquelas pessoas que entende que devemos ao longo do ano em todas as estruturas organizar bons eventos, mais poucos que muitos e… que, muitas vezes, poderão até interferir com os resultados… (CGc10b103). Neste caso concreto que é Abertura do Ano Letivo, o Sarau e o Arraial Beirão, que era referência da OCA, onde a Câmara está presente, virado para o exterior –, tem um impacto… o Corta Mato, o Desporto Escolar… Há uma equipa de Ginástica que tem resultados, a nível nacional e internacional, fabulosos… portanto… e a Câmara tem sido um parceiro ativo em termos logísticos, com os equipamentos, transportes… a Câmara tem tido um papel ativo (CGc10b104).

Porém, como enfatiza uma das professoras com quem contactámos na escola AEG, "as cerimónias realizam-se na escola sede… Só lá vou quando sou obrigada!..." (NC2AEG9a17).

A dimensão atribuída a atividades de caráter "festivo" na escola secundária cria mesmo alguma constestação no seio dos professores que aí lecionam, como é o caso da coordenadora do Departamento de Artes, que considera:

> (…) há o empolamento de algumas festas que se torna um pouco desnecessário… (CPda10b51). Estarem a trazer para aqui pequenitos para a secundária… até do 2º ciclo, não tem grande interesse (CPda9c53). Depois, uma outra festa que tem muito valor social é o sarau e o baile de finalistas, que é uma desgraça. O baile de finalistas é a coisa mais importante da terra! (CPda10b54). Completamente ridículo… quando sei que as minhas meninas de artes vão ali vestidas como se fossem para uma festa de casamento… ridículo, simplesmente ridículo (CPda10b55). E agora que a Câmara quer participar de forma mais intensa!… (CPda10b52). Eu penso que [as festas] têm a ver com a autonomia…, mas não sei se estas reuniões do início do ano o são, o senhor presidente da Câmara vem e ele quer assim e assado, não sei!... (CPda10b58). Os pais também entram nalguma coisa, é-lhes permitido que se pronunciem…, mas o trabalho fundamental é da escola. É, porque nós não podemos esquecer que a grande função da escola é ensinar… senão isto é um espaço de entretenimento! (CPda10b59).

Para esta mesma professora, estas atividades são "(…) de uma importância tal que prejudicam as aulas do 12º ano. Só depois disso é que retomam… Mas às vezes é só no 3º período, o que já é muito tarde" (CPda9c56). Contudo, no plano inverso, considera-se que "(…) as atividades eram muito importantes, agora estão a esvair-se…" (NC2AEG2d13).

Também a coordenadora do Departamento Curricular do 1º ciclo considera que foram desvalorizadas as atividades de âmbito curricular, ao considerar:

> (…) Menosprezou-se [as atividades] e nós falamos muito isso a nível do 1º ciclo. Nós, a nível do 1º ciclo, fazíamos, tipo, quando tínhamos a Área Escola e... fazíamos projetos mais com a comunidade educativa, fazíamos visitas de estudo, mas que eram oportunas, de acordo com o estudo do meio que se andava a dar... (CPd1c9b73). Eu acho que isso se perdeu um bocadinho. Porque, mesmo a nível da História, visitávamos monumentos, depois trazíamos aquelas vivências todas para a escola e depois trabalhava-se esse material. Esse material era trabalhado no Português, na Matemática e no próprio Estudo do Meio, que era o primeiro objetivo inicial. Mas acho que sim, que nessa parte perdeu-se (CPd1c9b74). Sem dúvida nenhuma. Eu quase que garantia... (CPd1c9b76). E depois as expressões, a expressão plástica, a expressão musical, a expressão dramática, que também vinha decorrente dessa, digamos assim, dessa motivação inicial, que seria a visita e depois decorria tudo, essas partes perderam-se. A expressão plástica, a expressão musical, a expressão dramática, os professores, neste momento, não têm grande tempo para... Porque.... (CPd1c9b75).

Para além disso, como acrecenta a mesma protagonista,

> (…) o senhor diretor bem quer acabar muito com... [Festa de Finalistas] principalmente no pré-escolar (CPd1c7d190). Há e foi contar isso e ele fez isso publicamente na reunião da receção em setembro, pediu às senhoras educadoras para não fazerem festas... (CPd1c7d191). Porque há o seguinte, às vezes há alunos que têm a necessidade de ficarem mais tempo no jardim, entretanto já têm o diploma de curso, do pré-escolar e cria ali... a gestão dessa situação é um bocadinho complicada. Então ele ali pediu mesmo publicamente para não fazerem a... [Festa de Finalistas]. Nós, a nível de 4º ano, não... pronto… fazem as turmas também pontualmente. Não há assim festa de finalistas instituída, não há. As turmas, pronto, é que ou vão lanchar ou arranjam uma atividade, turma a turma, mas nem é para distribuir diplomas, nem... (CPd1c7d192)

Com efeito, o diretor enfatiza a importância das atividades mais solenes centradas na sede como redes de envolvimento de todo o agrupamento e da comunidade, ao considerar:

> As nossas redes são as festas do natal, o sarau, as atividades da biblioteca escolar, sei lá… quase todas as atividades que fazemos, por exemplo as atividades da biblioteca escolar acabam por envolver todo o agrupamento (Da10c142). Por exemplo nós fazemos uma Abertura Solene, inclusivamente as escolas primárias vêm… vem tudo à abertura do ano letivo e nós fazemos a representação de todas as escolas, inclusive as escolas primárias (Da10b136). É um momento importante, um momento de grande solenidade (Db10b137). Temos vindo a cultivar esse espírito de união… como, por exemplo, nós fazemos a Ceia de Natal em que fazemos só uma ceia de agrupamento (Da10b139).

Como acrescenta ainda o diretor:

> E nesta altura valorizamos o espírito de união… Antes não era assim, por exemplo, na OCA… (Da9c144). (…) no início do agrupamento havia duas ceias de Natal, a nossa e a dos ex-professores da OCA (Da9c140). (…) Tanto que, nos anos que se seguiram – agora já acabou –, eles mantinham, um grupo alargado, ainda muito significativo, mantiveram essas realizações… um jantar mensal, umas realizações… essas… pronto mantiveram essas práticas, porque isso era algo que lhes conferia um grande espírito de união e de comunhão entre eles… (Da9c130). Mas com o passar dos anos isso foi-se desvanecendo (Da5c141).

Evidencia-se, assim, a padronização da perspetiva do diretor e daqueles que se envolveram numa política educativa local em torno da ideia de construção de novos sentidos com base nas linhas de atuação delineadas pelo diretor e pela equipa dirigente, centrada na escola secundária, e que conduziu à desvalorização de algumas das atividades que eram consideradas mais importantes nos agrupamentos.

O caso mais paradigmático prende-se com o projeto do agrupamento OCA e a atividade nuclear de abertura e comunhão com a comunidade, o chamado *Arraial Beirão*, que perdeu o esplendor reconhecido por todos.

Como sublinha uma professora por nós contactada na OCA, "isto [Arraial Beirão] manteve-se, mas não tem nada a ver, não é o mesmo espírito!..." (NCACG2d21). Para o coordenador dos cursos profissionais,

> [as festas] (…) são importantes, normalmente está a comunidade… a Câmara, os pais… e este ano esteve cá a diretora de Coimbra… (CGp10b66). Depois, o Arraial Beirão também se faz, mas não é a mesma coisa do que acontecia na OCA… Eu só estive lá um ano, mas aquilo era de facto muito bom… faziam-se exposições, encontros, debates…, mas o agrupamento apenas foi buscar a parte festiva… (CGp10b67).

Com efeito, diversos participantes transmitem a ideia de que o projeto mais afetado com o mega-agrupamento foi o do agrupamento OCA. Esta perspetiva é enfatizada pelo ex-diretor do agrupamento OCA, que considera:

> O nosso *ex-libris* era o Arraial Beirão… Depois das festas da Senhora da Fortaleza que era a maior festa de Beira Serra. Eles tentaram recriar, fazer uma adaptação, mas não tem grande valor (Dc2d49). O que têm agora como Arraial Beirão é uma adaptação com menor qualidade, agora chama-se Festa de Encerramento do Ano (Dc2d53).

Esta "menor qualidade" da atividade referida como *ex-libris* do agrupamento OCA é reconhecida por protagonistas ligados à linha da direção do mega-agrupamento, como seja o subdiretor, que faz a seguinte apreciação: "[o] que este agrupamento se apropriou menos bem, porque não deu continuidade à qualidade que tinha… [foi o Arraial Beirão] (Db2d24)".

E o mesmo participante acrescenta:

> Portanto, ele [o diretor da OCA] conseguia fazer no final do ano uma festa… em que congregava todas as escolas, todos os jardins do agrupamento, a própria escola sede… em que todos colaboravam, a própria comunidade colaborava… Era uma festa com muita pujança que mostrava, não só o que a escola fazia, mas também aquilo que a comunidade podia mostrar… uns aos outros… (Db2d25). Portanto, eles [OCA] tinham maior proximidade uns com os outros… eram uma família…" (Db2d27). A Festa de Encerramento do Ano… nós não soubemos, do meu ponto de vista…, não soubemos aproveitar a forma como a escola OCA fazia… Ou seja, a escola OCA fazia e fazia muito bem… Nós estamos a fazer algo que, na minha avaliação, poderia ser melhorado… e não é (Db5d223).

A presidente do Conselho Geral do mega-agrupamento apresenta esta mesma situação do seguinte modo:

> Por exemplo a escola OCA fazia no final do ano um dia aberto à comunidade… o Arraial Beirão… hoje, nós temos uma festa final, mas é diferente… (CGa2d32). Mas não sei se a OCA, hoje, também poderia ter esse grande encontro, porque a, partir de uma certa altura, tudo está voltado para os exames (CGa2d33).

Assim, tudo indica que aquilo que eram atividades de cariz curricular que decorriam de forma articulada com as diferentes disciplinas e que culminavam com uma apresentação à comunidade, viriam a ser sacrificadas em favor de uma política de escola mais voltada para o desenvolvimento do currículo focado no exame e na melhoria dos resultados escolares. As atividades transformaram-se, assim, mais em momentos de tipo decorativo e de afirmação da imagem de unidade do mega-agrupamento. A própria coordenadora da escola OCA reconhece:

> Eu não sei… eu não utilizaria o termo prejudicados, mas tiveram de ter outro formato. Vou-lhe falar de um projeto que era muito conhecido aqui na região e que era aqui desta escola, que é o Arraial Beirão. Isto é, trabalhavam todo o ano para depois apresentar o resultado final, mas acabou por se congregar várias coisas, a agregação e o fim da área de projeto. Como era a escola em que as turmas eram mais pequenas e também havia a área de projeto, toda a gente trabalhava com tempo, mas depois acabou a área de projeto e não há tempo para trabalhar esse projeto. Depois o número de turmas, hoje, não permite esse tipo de trabalho (CE2d23).

Portanto, esta protagonista reconhece o mérito dessa atividade, mas considera que essa não é uma possibilidade no novo quadro educativo. No entanto, como admite: "de facto, as pessoas sentiram a falta desse projeto e ligam-no ao aparecimento do agrupamento" (CE2d24).

Como sublinha uma ex-professora da OCA, agora a trabalhar na AEG, que normalmente se envolve na formação de listas alternativas no Conselho Geral, "fazíamos também acampamentos, em que participavam os alunos, professores e pais… Depois, é a tal coisa, nós éramos uma família, havia laços… O pedagógico [Conselho Pedagógico] tinha lanche, havia encontros frequentes entre professores…" (NCACG9b11). Por isso, como se reforça numa conversa que entabulámos com duas professoras na escola AEG, "o que está a falhar é o fator humano, as relações… ninguém aqui gosta de ir para uma escola em que não se integre" (NC2AEG2c21). E as mesmas professoras acrescentam:

> (…) até nem sei como, ainda temos essa vontade… é a vocação!... (NC2AEG2c27). As pessoas aprendem a gerir os seus problemas no quotidiano, e isso é bom… Mas tenho falta das relações com os colegas, com a direção (NC2AEG9b49). Antes, vínhamos mesmo fora de horas… isto rendia o dobro!... A escola tornou-se mais impessoal, deixou de haver uma identificação dos professores com os órgãos de gestão (NC2AEG9f16). Isto agora tornou-se impessoal, um lugar de trabalho (NC2AEG9f18). Isto agora parece um pavilhão da Visabeira!... Por acaso eu não me identifico minimamente com isto (NC2AEG9g24). Esta escola [AEG] é uma ilha, cada um é autónomo, aprende a gerir os seus problemas, os seus recursos, as suas turmas… a si próprios… acabam sozinhos!... (NC2AEG9g46).

No mesmo contexto, uma das professoras antes referenciadas faz as seguintes considerações:

> Sabe o que eu notei?... As pessoas que ocupavam cargos, que se envolveram… essas pessoas que eram importantes e deixaram de ser importantes, porque ficaram sem cargos… Isso teve efeitos catastróficos sobre elas… (NC2AEG9b42). De alguma forma, os cargos alimentavam a sua autoestima… e, de repente, deixaram de valer coisa nenhuma… e isso teve efeitos nas pessoas, nas relações… investiram e, de um momento para o outro, passaram a ser operários… (NC2AEG9b43). Alguns deles, depois, ainda foram re-buscados… Naquelas reuniões, as pessoas aperceberam-se dessa revolta e aproveitaram para recuperar o bem-estar dessas pessoas. Fez-se justiça com essas pessoas, porque, antes, tinha sido complicado... As pessoas estavam revoltadas por que têm disponibilidade para os cargos… (NC2AEG9b44).

Fica assim, mais uma vez, evidenciada a existência de uma linha predominante, ligada ao diretor e ao subdiretor do mega-agrupamento e outra que mantém a sua oposição a esse novo sistema organizacional e/ou à política educativa traçada pela equipa diretiva e que foi desprovida de cargos ou passou a situar-se numa posição mais periférica relativamente ao centro de decisão localizado na escola secundária. Porém, o ex-diretor do agrupamento OCA, continua a promover atividades voltadas para a comunidade, agora a título individual, porque, como considera,

> Isto é que é importante, o envolvimento da escola na comunidade. Mas isto é tudo por minha iniciativa, continuo a trabalhar como fazia antes, neste plano de articulação entre a escola e a comunidade. Mas não me fico apenas pela comunidade mais próxima, incluo uma comunidade mais alargada, incluindo instituições ligadas à cultura e ao património e professores universitários. Normalmente faço exposições, em articulação com a biblioteca da escola AEG e com a biblioteca Municipal, que são visitadas pelos alunos e pela comunidade e, à noite, há debates e conferências (Dc2d46).[440]

Relativamente às práticas do agrupamento OCA, o seu ex-diretor acentua:

> Eu, lá [na OCA], circulava nos intervalos, apelando à cidadania ativa e à solidariedade. Hoje ninguém faz isso (Dc2d40). As atividades deixaram de existir (Dc2d43). [com o mega-agrupamento], quis-se apenas privilegiar as ideias economicistas, desvirtuando-se os valores humanísticos e o relacionamento entre as pessoas (Dc2c113). Sabes, para construir demora, mas para destruir é num instante (Dc1g16).

O vice-presidente da Câmara reconhece o caráter distintivo do projeto da OCA ao sublinar:

> A ideia que eu tenho é que se calhar a componente mais virada para o exterior… visitas de estudo, Arraial Beirão… existe, mas… há em menos quantidade (CGc2d37). Portanto, o que eventualmente ficou aqui mais protelado foi o projeto da OCA. Parece-me… assim de uma maneira não muito fundamentada, mas parece-me que foi isso (CGc2d39).

Também a coordenadora do Departamento Curricular de Línguas, professora que sempre trabalhou na escola secundária, começou por dizer: "falando da minha experiência, não [não há práticas de alguma escola prejudicadas]" (CGdl2b76). Mas

[440] O ex-diretor do agrupamento OCA fez questão de nos enviar uma diversidade de iniciativas que tem levado a efeito com os alunos e os colegas do grupo disciplinar na comunidade e outras por sua prória iniciativa. Algumas destas práticas foram testemunhadas por nós, pois temos vindo a ser convidados para participar em diversos eventos realizados em horário pós-laboral na biblioteca da cidade de Beira Serra, dinamizados por Dc em articulação com os serviços culturais da Câmara Municipal e que são muito apreciados na comunidade.

quando referimos a atividade conhecida por "Arraila Beirão", considerou: "não, essa festa era da escola da OCA… agora ainda se faz alguma coisa, mas há pessoas que dizem que não é a mesma coisa…, mas eu não conhecia, não era de lá… Se bem que há a festa de finalistas, o sarau…" (CPdl2d112).

Mas para a presidente da Associação de Pais e representante no Conselho Geral, não há dúvidas,

> (…) o projeto que ficou mais comprometido foi o da OCA… acho que havia ali um clima muito familiar… (CGp2d25). Essa escola [OCA] tinha ali uma forma própria de trabalhar que era muito considerada. Portanto, acho que a única que perdeu muito foi a OCA… era uma escola de muita qualidade e deixou de o ser (CGp2d55). Foi uma das coisas que se perdeu, o Arraial Beirão da OCA… isso não há dúvida… (CGp2d68).

E esta mesma participante acrescentou:

> Eu conhecia mal a maneira com a escola era gerida, vá, digamos assim… a OCA…, mas havia ali uma interação entre todos que não existe, neste momento… e os professores sentiram isso (CGp2d22). Na minha opinião, o que aconteceu foi que quem eram os candidatos? Foi o eng. Da, que é o que está agora. E quem estava à frente da OCA, o dr. Dc… E acho que foi por aí… foi a teimosia do engenheiro que levou a que aquela escola mudasse. E acho que mudou para pior… (CGp2d26).

Com efeito, para esta participante, a realidade da OCA inserida no mega-agrupamento é encarada como causadora de grande insatisfação, devido ao elevado número de retenções e aos problemas de indisciplina. Para a presidente da Associação de Pais do mega-agrupamento,

> na OCA há muitos chumbos… comecei a ver as pautas e fiquei assustada (CGp2c21). Agora há… é a envolvência… não há aquela abertura… Por exemplo, vou-lhe dar um exemplo: eu nunca fui tão chamada à escola como quando os meus filhos lá andaram, ou porque os meninos saem… ou a indisciplina ou como já houve problemas graves de droga… Aquela escola é cheia de problemas (CGp2c31). Ainda hoje os funcionários se queixam…. Pronto, sentiram-se ali abandonados… (CG2p27). Mesmo as pessoas que tiveram lá filhos se queixam…. É só as paredes…, porque não tem nada a ver… eu sou-lhe sincero, foi a pior escola por onde os meus filhos passaram… [a OCA] (CG2p28). Pronto, lá está as pessoas têm aquela reação à escola… é o sistema…, não sei…, as pessoas têm aquela reação… (CG2p29). Pronto, se calhar aquilo era tão perfeito, tão perfeito… que se calhar agora provoca aquela reação (CGp2c30).

Concretizando o seu pensamento sobre as transformações ocorridas na escola OCA, a presidente da Associação de pais acrescentou:

> Eu também não sei como é que aquilo é gerido, mas sinto que as pessoas não se sentem lá bem. Se calhar é inconsciente, mas… (CGp2c31). Porque, por exemplo, os professores que estavam na OCA, agora estão na AEG. Pronto, eu entro na AEG, porque os meus filhos estão no articulado e o articulado funciona na AEG, e não sinto aquele ambiente da OCA… a própria envolvência, a maneira de tratar as coisas… pronto, há ali uma diferença, maneira de estar… Não, há ali medidas assertivas… na OCA nota-se mais… não sei… não sei… (CGp2c32).

Consciente desta perceção, a coordenadora da escola OCA contextualiza:

> Inicialmente, começou-se a detetar que poderia ser potenciador [juntar os alunos do 7º e 8º ano] de maior indisciplina. Mas depois de várias averiguações… chegou-se à conclusão, que, na verdade, eles eram mais visíveis porque a escola era muito pequenina… e porque havia o cuidado de os referenciar… e aquela faixa etária também era propícia a isso… Portanto, não creio… Portanto… isso era um constrangimento apontado inicialmente, mas depois de analisado chegou-se a esta conclusão (CPdt22c33). (…) Verificámos que não era bem assim… era apenas uma perceção (CPdt5d38).

Contudo, relativamente ao enquadramento dos professores no agrupamento e às relações que se estabeleciam, a coordenadora do Departamento Curricular do 1º Ciclo admite:

> Sim, talvez, sim. A parte… sim, da integração [dos professores, que acontecia na OCA] (CPd1c2d45). Não, estou a constatar isso mesmo agora. Agora, fazendo essa comparação. Houve, sim senhor, essa diferença. Depois, eu vim para aqui e pronto, não houve a preocupação de se integrar, de dar a conhecer o agrupamento ou... Isso é verdade, isso é verdade. As pessoas é que tinham, por obrigação, de se integrar e inteirar-se das situações (CPd1c9f28).

Duas professoras com quem contactámos na AEG, acentuam este contraste nas relações ao sublinharem:

> (…) mas isto deixou de ter… Para mim é fundamental a humanização. Acho que isso foi quebrado…. Por exemplo, acho que uma das razões da indisciplina é mesmo isso… [falta de humanização]. Não quero com isto dizer que a AC [a coordenadora] que… Ela gere isto bem, mas… (NC2AEG2c10). Mas antigamente as relações eram melhores… As pessoas eram mais afetivas… (NC2AEG2d31). Mas a nossa escola era outra coisa!... [referindo-se à OCA]. Havia mais proximidade… Nós sabíamos com quem estávamos a lidar… havia a direção, os professores… (NC2AEG2d23). As atividades que se faziam… não há!... (NC2AEG2d28).

Em suma, para o ex-presidente do Conselho Geral da OCA e ex-presidente do Conselho Geral Transitório do mega-agrupamento, a OCA distinguia-se pela

> (…) proximidade da direção com a comunidade escolar (CGb2d130), o espírito de pertença a uma comunidade (CGb2d131) e as estreitas relações de amizade e que se criaram entre todos os intervenientes da comunidade escolar, com as consequentes implicações no processo de ensino e aprendizagem (CGb2d132). Evidentemente que, nestes processos, muita ´coisa´ é trucidada e nem sempre o lado emocional e psíquico destas alterações é considerado e não tinha de ser assim! (CGb2d17).

Por isso, para este participante,

> (…) a Escola/Agrupamento cuja integração, sobretudo emocional, foi mais difícil, terá sido a da OCA (CGb1fb7). Esta minha perspetiva tem por base fundamentalmente o interesse de quem estava a liderar todo o processo em afastar, o mais possível, a gestão da OCA da tomada de decisões (CGb1fb8). Éramos confrontados com decisões já tomadas e nem sequer nos chamavam para opinar… (CGb1f9). Daí sentirmos que não fazíamos parte do processo, que estávamos conscientemente longe das deliberações (CGb1f10). Aliás, este foi sempre o nosso receio [da OCA] de que tal pudesse acontecer, tendo em atenção o que íamos verificando aquando de trabalhos com as outras escolas (CGb1b11). As razões deste facto são de vária ordem, mas penso que as principais residirão na nossa sistemática recusa de agrupamento, na dimensão e idade da nossa escola /agrupamento (a mais pequena e a mais nova) e numa certa imagem "depreciativa" que os outros presidentes tinham construído à volta do presidente do conselho executivo da OCA (CGb1f12).

Admitimos, assim, que a agregação e as dinâmicas de construção do novo sistema organizacional promoveram um certo silenciamento das vozes e do projeto de referência do agrupamento OCA, tendo também contribuído para o termo das relações "mais familiares" que pautavam o quotidiano desse agrupamento, o que desencadeou um sentimento de perda enfatizado por diferentes participantes que nos propomos analisar no próximo ponto.

Cap. IX.2. Sentimentos de perda, passividade e não envolvimento na mudança

No âmbito da análise dos aspetos inscritos neste ponto da nossa abordagem pretendemos equacionar, sobretudo, as perdas que foram consideradas determinantes para um diferente posicionamento dos atores, ou melhor, actantes, considerados um conjunto de participantes, humanos e não-humanos, que atuam em conjunto numa rede heterogénea, traduzindo os seus interesses diversos e contraditórios (Law, 1992; Latour, 2012; Montenegro & Bulgacov, 2014). Neste processo, os atores fazem uma distinção muito clara entre o que consideram ser a sua ação numa rede que os integra como mediadores, nos contextos anteriores à agregação, que agiam num contexto coletivo de transformação e construção dos contextos em que realizavam a sua ação e o que consideram ser uma tentativa de os inserir como intermediários e não autores no sentido da mudança que prevaleceu no mega-agrupamento (Latour, 2005; Latour, 2012).

Uma das perdas que foi considerada determinante prende-se com a ausência do diretor, reconhecida pelo subdiretor do mega-agrupamento, ao considerar: "o diretor, por exemplo, hoje tem dificuldades em mostrar-se a todos e a toda a hora. É natural, as escolas são as três grandes e há também oito ou nove escolas do primeiro ciclo, quinze ou dezasseis jardins..." (Db9b99). Mas esta perda foi fortemente sentida, embora já decorridos alguns anos de agregação, conforme se depreende das palavras que nos foram transmitidas na escola AEG:

> Está a ver, nós somos ainda as que restamos, tudo o mais não existe… Nós identificávamo-nos com o espaço… o diretor estava aqui sempre… nos intervalos… Agora somos sem-abrigo…(NC2AEG2d32). O antigo diretor ainda vem cá, mas só de vez em quando!… e não é a mesma coisa, vem de visita! … (NC2AEG9b36).

Por isso, como declara esta mesma interveniente,

> Eu não sou imparcial… e até posso estar a ver mal a coisa…, mas para mim isto está tudo mal!… Mas a questão da disponibilidade não se põe tanto com o antigo, mas com o atual... A questão é a da presença, a não presença efetiva da gestão na vivência da escola, no espaço, nas pessoas, nas relações!... (NC2AEG9b37). Embora isto, dito assim, até parece que… o…, mas o meu maior amigo até era o diretor desta escola, mas agora foi lá para cima…, percebe?... (NC2AEG9b9).

Por outro lado, como sublinha outra interveniente num contacto que mantivemos na escola OCA,

> (…) a liderança vem lá de cima… é ele [o diretor do mega-agrupamento] que é o grande líder. Aqui a coordenadora é um ponto de ligação… a liderança não está aqui. A coordenadora veio da AEG, não foi ninguém que cá estivesse…. E essa é uma questão que se sente…não há uma grande confiança… (NCOCA9a25).

Esta intervenção reafirma a periferização das antigas sedes de agrupamento, não só relativamente à perda do diretor, mas também, em grande medida, do coordenador de Departamento, como foi evidenciado pela mesma participante ao declarar:

> Sim, é verdade, há mais gente, mais cabeças, mais partilha, mais ideias, mais propostas para a resolução dos problemas. Por isso, é preferível as reuniões de grupo. Mas sentimos falta do coordenador… eu gosto de o ter mais próximo…, mas ele está na AEG. Depois… tudo decorre na catedral [escola secundária], as reuniões de departamento são lá, no auditório da secundária. (NCOCA9a18).

Para além disso, como acrescenta a mesma protagonista, "e se calhar, o antigo diretor desta escola [OCA] também deveria colaborar com os restantes… (NCOCA5d30). Temos bons líderes, mas não têm notabilidade… ou haverá gente mais próxima!…" (NCOCA7f26).

Este sentimento de perda, ainda fortemente enraizado no momento presente, sobretudo em professores que estiveram ligados à escola ACO, foi também sentido na AEG, como reconhece o coordenador do Departamento Curricular de Matemática e Ciências Experimentais, que declara:

> Bom, isso inicialmente foi um problema, perdemos liderança. Depois acabámos por recuperar novamente. Hoje estão representadas as várias lideranças das escolas (CPdm7g36). Portanto… eu acho que há uma maior sensação, inicial, repito, de perda… quando se perde o diretor… parece que se perde mais autonomia… (CPdt9b11).

Este sentimento de perda alargou-se também relativamente à ligação às escolas em que os professores estavam sedeados, pois houve deslocação de professores entre escolas, acompanhando os alunos do 2º e do 3º ciclos, e alguns professores passaram a circular entre edifícios escolares. Como referiu a coordenadora dos diretores de turma: "eu acho que isso foi perfeitamente aceitável…, a partir do momento que começou a haver deslocação de professores entre escolas, entre edifícios…" (CPdt9b12).

Com efeito, como ressalta uma das participantes antes ligada à escola ACO e agora a desempenhar funções na escola AEG, "pessoalmente não vejo que [o mega-agrupamento] tenha trazido muitos aspetos positivos. Se calhar é um bocado egoísmo da minha parte, mas perdeu-se o espírito de escola, perdeu-se muito!... Andamos sempre a rodar pelas escolas…" (NCMCG2c4).

Esta perda do espírito de escola também parece ter sido mais sentida pelos professores antes ligados à escola ACO, que tendem a relevar que

> As escolas perderam identidade com o fim do formato anterior… e acredito que com esta nova realidade ficou tudo perdido… acabámos por ficar sem aqueles que nos ajudavam sempre. (NC2AEG2d39). Os professores só se identificam com o espaço se se identificarem com as pessoas nas relações!... As pessoas [agora] abdicam das relações, de criar laços!… (NC2AEG9b38). Lá em baixo [na escola ACO] éramos valorizados, havia uma cultura de escola. (NCACG9b24).

Por isso, a construção de um "espírito de unidade de agrupamento", tão cara ao diretor, ainda parecia não estar a ser conseguida na totalidade, como era aliás reconhecido pelo representante da autarquia, quando afirmava:

> (…) há uma coisa que é engraçada, hoje ainda quando se fala no agrupamento de escolas continua a nomenclatura, a OCA, a AEG e a ESBS, as três estruturas. Continua a haver uma ligação forte com o espaço inicial. Isto apesar de estarem no agrupamento, acho que isto ainda é salutar (CGc9e97).

Fica assim evidenciado que esta nova situação, que progressivamente foi tomando forma, traduziu, nos termos de (Callon, 1986b), uma realidade marcada pelo controlo de determinadas realidades por outras, em que uns, sobretudo os participantes mais ligados à escola secundária, se sentem mais representados enquanto outros, mais ligados ao agrupamento OCA, sentem-se mais silenciados.

Mas esse desconforto pela circulação entre escolas e a falta de ligação aos espaços é também sentido pela coordenadora do Departamento Curricular de Línguas quando afirma:

> Para mim é muito importante, até a forma como me dispõe para o trabalho, é fundamental. Até a disposição da sala de professores cria o ambiente (CPdl9e111). E o edifício? Estamos perto, mas estes muros ainda nos separam… Quando vou ali à outra escola ainda me sinto uma intrusa… Se fosse apenas um edifício!… (CPdl9e127). Entro numa sala [de professores] e noto, a postura dos professores, o ambiente… completamente, o ambiente é outro. Nas outras escolas o ambiente é diferente, nota-se (CPdl9e61).

Reconhecendo esta realidade, a coordenadora dos diretores de turma, muito envolvida nas dinâmicas de construção do mega-agrupamento, manifesta, desta forma, a sua posição:

> Acho interessante essa questão… [a escola] é como se fosse a nossa casa… eu compreendo…, mas nós também podemos ter mais uma casa… (CPdt9e24). Eu acho que essa ligação ao edifício é perfeitamente superada se nós tivermos um bom entendimento do que é o agrupamento… o agrupamento como casa comum… (CPdt9e25). A partir do momento em que o entendemos como casa comum, se vou à AEG sinto-me em casa, é uma casa minha, se vou à OCA também me sinto em casa. Mas isto é mesmo pessoal… (CPdt9e26). Acho que já está a começar a passar…. Havia, no início, uma frase que aqui… era a catedral, a ESBS era a catedral…, portanto… era vista como uma catedral, não é uma igreja normal… (CPdt9e27).

Mas, como sublinha o ex-diretor do agrupamento OCA, "quanto ao trabalho dos professores não teve melhorias, a coisa tornou-se mais impessoal (Dc9f56). O agrupamento

tornou-se mais impessoal, mais distante… tornou-se tudo mais administrativo ou burocrático" (Dc9f37).

A impessoalidade das relações é também reconhecida pelo subdiretor, que assegura:

> Isso perdeu-se, aquela relação de família, companheirismo... hoje perdeu-se. Hoje é tudo mais formalizado, hoje as comunicações dão-se mais por papel, por email... é diferente, isso perdeu-se… (Db9e100). É natural que sintam... até [é] possível que as pessoas sintam isso e até, eventualmente, [que] possam pronunciar-se negativamente sobre isso (Db9e101). (…) nós acabámos, inevitavelmente, por abandonar as relações quase familiares que o agrupamento mais pequeno tinha. E hoje temos umas relações muito mais formais… (Db9e98). Aliás, basta ver este agrupamento. Este agrupamento ao constituir-se tornou-se mais impessoal… (Db9f29). Ou seja, aquilo que se tinha ganho… com o agrupamento OCA, as relações de proximidade… perdeu-se, ao longo dos anos, ou seja, estamos a falar desde 2010 até agora, a relação de proximidade uns com os outros perdeu-se, ou seja, hoje podemos ter relações de grupos que se dão melhor… ou seja, o tamanho fez diluir toda aquela cultura instalada. Isto é, esta é uma consequência dos agrupamentos… (Db9f30).

Este ambiente relacional marcado pela impessoalidade foi despertando, em alguns participantes, uma atitude de passividade, desmotivação e não envolvimento nas dinâmicas do mega-agrupamento. Este sentimento é retratado pelo ex-diretor do agrupamento OCA, nos seguintes termos:

> (…) os professores, agora, não estão para se estar a chatear e deixam andar, deixam fazer (Dc9g71). Isto hoje… as pessoas dizem que preferem como estava antes, mas é o que está… e as pessoas têm de aguentar a pastilha (Dc9g77). Mas as pessoas não estão para se chatear e deixam andar (Dc9g83). (…) tudo segue mais ou menos na mesma… as pessoas preferem não se chatear e deixam andar…, salvo alguns grupos… (Dc9g79). As pessoas estavam habituadas a discutir, a questionar… agora tornaram-se mais comodistas, deixam andar (Dc9g80). (…) onde havia uma cultura de participação… até na sala de professores… agora, para não se estarem a chatear, deixam andar…(9g85). (…) Os professores estão naquela fase comodista, deixam andar (Dc9g104).

Esta passividade dos professores é também reconhecida pelos participantes ligados à equipa dirigente, como é o caso da presidente do Conselho Geral, que considera:

> (…) olha, por exemplo, ainda há pouco tempo o diretor fez um estudo sobre voltar-se novamente aos 50 minutos…, mas as pessoas não concordaram… lá está, antes não concordavam…, mas agora que já estão habituados querem continuar… Mas as pessoas não foram recetivas… e, principalmente, não responderam ao próprio inquérito... e isso custa-me imenso… As pessoas acomodam-se… e depois é assim, as pessoas que estão nos órgãos estão atentas e discutem e leem, etc, as outras abstêm-se (CGa9g59).

Para a coordenadora da escola OCA,

> Este constrangimento está aliado a outros, à desmotivação global da classe docente, nomeadamente por carreiras, progressões… já não digo monetários. E esse atrito eu noto, noto que as pessoas não têm motivação para à partida fazer essa escalada, para isso era preciso haver uma motivação maior e isso não existe (CE2c18).

Contudo, as situações de maior desencanto e não envolvimento nas dinâmicas da nova organização são mais sentidas nos professores ligados à OCA. Para uma professora com quem conversámos, antes ligada ao agrupamento OCA e que tem alimentado uma linha

alternativa no Conselho Geral, refere: "mesmo os professores que estão cá… andam naquela!…" (NCACG9c23). Outra professora ligada à OCA afirma-se mais radical na sua análise e considera que o mega-agrupamento provocou esse sentimento de desmotivação e, por isso, o que há a fazer é "acabar com ele…, acabar com ele e voltar ao que era antes… não sei… é a opinião que eu tenho" (NCOCA9c27).

Porém, ainda que algumas das razões do mal-estar de alguns participantes possa ser decorrente da mudança, para outros, as razões parecem estar envolvidas num misto de sentimentos que decorrem em muito, também, do contexto geral que afeta o desempenho da função docente. A conversa que mantivemos com duas professoras na escola AEG parece traduzir essa dupla realidade, quando consideram:

> Isto também tem a ver com a conjuntura económica… e os congelamentos dos salários, das progressões… a pessoa faz o mínimo. Ainda se as pessoas se sentissem mais compensadas!..., minimamente!.... (NC2AEG9c30). A escola é também o reflexo do que se passa nas famílias… (NC2AEGAA9c).

E as mesmas protagonistas acrescentam:

> Não consigo enumerar nenhum… [elemento para melhorar a situação], não vejo maneira de alterar as coisas!... Porque… se calhar, não estamos disponíveis para alterar as coisas!... (NC2AEG5d40). Porque… se calhar não estamos disponíveis para ver as coisas de outra maneira. Apenas são valorizadas razões económicas… (NC2AEG5d41). Sinceramente, se me pedem para fazer uma visita de estudo, não vou. Eu cá não estou para fazer nada!… Não, as pessoas aprenderam a viver sozinhas… e a viver a nossa solidão no espaço (NC2AEG9g25). A única preocupação que eu ainda tenho é quando surgem colegas novos, procuro abordá-los e inseri-los. Agora… A sala de aula, essa é que me preocupa, mas o resto!… (NC2AEG9c26).

Por isso, como decorre da conversa com estas professoras:

> Se gosto de ser professora? Sim, porque gosto de saber que mudei a vida de alguém com a sala de aula… [mas é] apenas cumprimento da obrigação como professora na sala de aula. (NC2AEG9c33). Olhe, eu cá não tenho nenhuma apetência para cargos, apenas sou diretora de turma!... Eu só sou DT [diretora de Turma] porque tenho de ser… Agora, cargos-extra, não quero nada. Não quero cargos, não gosto… e o meu momento mais feliz é quando viro o carro de regresso a Beira…(NC2AEG9g45). Eu, por mim, já não sinto nada… só estou bem quando vou embora…, honestamente!... (NC2AEG9g47).

Este desencanto e sentimento de fuga dos afazeres da escola aqui manifestados por estas professoras conduz-nos ao último ponto deste capítulo em que nos propomos analisar, em jeito de balanço, o posicionamento dos participantes sobre a mudança e as melhorias que consideram dever ser introduzidas nas dinâmicas do mega-agrupamento.

Cap. IX.3. Vantagens e constrangimentos decorrentes da constituição do mega-agrupamento e melhorias a introduzir nas dinâmicas organizacionais

Sobre as vantagens e constrangimentos decorrentes da constituição do mega-agrupamento, podemos começar por comparar duas posições extremas. O ex-diretor do agrupamento OCA, quando confrontado com a eventualidade de o mega-agrupamento poder ser promotor de vantagens, responde nos seguintes termos: "nenhuma (Dc2b36), não, nada veio a ser melhor" (Dc2b51).

Esta resposta categórica traz mais uma vez à colação a continuidade de uma fação de resistência que ainda persiste contra o mega-agrupamento.

Ao invés, o sub-diretor e ex-diretor do agrupamento AEG assegura que o mega-agrupamento não trouxe constrangimentos. De acordo com este protagonista,

> Vamos lá a ver, deixe-me dizer… eu não estou aqui a ver constrangimentos... eu vejo uma grande necessidade de nos termos de adaptar (Db2c87). Por exemplo, o desafio que se coloca aqui, ou que se colocou aqui… que se colocou, não que se coloca, neste momento… foi, em primeira linha… (Db4e2) – Não sei o que é que o diretor disse sobre essa matéria…(DbAA) –, mas, em primeira linha, pelo tamanho da organização que foi construída. Foi muito significativo… (Db2c3), nós estávamos perante dois agrupamentos, um mais pequeno e outro maior e uma escola secundária de média dimensão (Db2c4).

E este mesmo participante acrescentou,

> Aliás, eu disse-lhe há pouco… houve necessidade de nos adaptarmos…, mas isso é uma decorrência da junção de três organizações. Houve desafios, sim... os quais conseguimos ultrapassar. E olhe que eu estou aqui desde 2010!... (Db2b89). Ou seja, com a escolaridade obrigatória, tivemos de nos organizar para essa nova realidade, foram desafios que conseguimos ultrapassar (Db2b90).

Por sua vez, o diretor enquadra a sua resposta num duplo contexto:

> Vamos lá ver, vou falar aqui de dois planos. Vou falar primeiro no meu plano pessoal (DaAA). No meu plano pessoal, eu teria preferido que as escolas continuassem a trabalhar isoladas (Da2c34). Era muito mais confortável para mim. Muito mais confortável! Não tinha nada a ver!… (Da2c35). E mesmo a minha própria posição dentro da escola secundária não tinha qualquer tipo de contestação, digamos assim, portanto, a minha liderança era perfeitamente aceite, pacífica… e até amiga! Não havia aqui anticorpos, digamos assim (Da2c36). Quero com isto dizer que, para mim, teria sido muito mais confortável não termos feito agrupamento, coisa nenhuma!… Isso é indiscutível, era muito mais confortável (Da2c37).

Porém, num segundo plano, o diretor considera:

> Agora, se eu vir isto do ponto de vista estrutural, do ponto de vista de toda a estrutura do agrupamento, houve algumas vantagens e elas hoje são muito evidentes (Da2b38). Depois, há outras vantagens, como a disseminação dos grandes valores e finalidades a atingir pela escola, portanto, os princípios que cultiva o agrupamento (Da2b39). E depois, do lado das próprias práticas pedagógicas, dos próprios instrumentos de avaliação, dos próprios instrumentos de regulação da atividade quotidiana… aí houve também vantagens (Da2b43).

Com efeito, diferentes participantes ressaltam um conjunto de vantagens ou benefícios decorrentes das dinâmicas produzidas pelo mega-agrupamento, como sejam a "uniformização de critérios" e a criação de uma "referência comum", postos em evidência pela presidente do Conselho geral quando afirma:

> Eu penso que há um aspeto que ali atrás não foquei e que agora me lembro… os agrupamentos começaram a ser muito grandes, mas foi possível uniformizar… e agora acaba por haver uma referência comum, que é positiva, a programação, a avaliação, as pedagogias... (CGa2b37).

Também o coordenador dos cursos profissionais põe em destaque essas vantagens, ao considerar:

> Penso que também é importante para os miúdos que haja uma maior uniformidade de critérios… os miúdos e os pais defendem-se melhor (CGp2b61). Agora… as coisas tornam-se mais fáceis. Por exemplo, mesmo em termos de avaliação… há uma uniformidade, a escola é homogénea, tanto em termos de comportamento, como de aplicação de regras… (CGp2b7).

Como destaca o vice-presidente da Câmara Municipal,

> O dispositivo de avaliação passou a ser único, o projeto educativo passou a ser um projeto educativo único, o plano de atividades passou a ser um plano de atividades único… os representantes nas estruturas passaram a ser eleitos numa única estrutura, a associação de pais passou a ser uma associação de pais única… que pronto… eventualmente com mais trabalho… (CGc2b47). Sim, eu julgo que sim…, na minha opinião, acabaram as ilhas e passou a ser uma única estrutura e as decisões passaram a ser decisões assumidas com alguma uniformização de critérios para tudo… (CGc2be46). É certo que não lido com isto todos os dias, mas no geral, o balanço que me chega é muito positivo (CGc2b49).

Por seu turno, a coordenadora da escola OCA sublinha: "as vantagens que eu noto são meramente pedagógicas. Isto é, os alunos todos têm as mesmas hipóteses. Portanto, éramos aqui tão próximos tínhamos hipóteses díspares, neste momento não, portanto, cria-se aqui uma homogeneidade em termos curriculares" (CE2b15). Dando nota desta dimensão considerada vantajosa, o sub-diretor ressalta: "eu dou como exemplo muito importante para esta matéria, o seguinte: a escola sede, a escola secundária... e as outras estruturas todas… foram obrigadas a ser uma escola para todos… (Db2b88).

Uma outra dimensão assumida como uma vantagem foi o desenvolvimento da articulação pedagógica e o trabalho conjunto. O diretor do mega-agrupamento destaca este aspeto nos seguintes termos:

> Quando nós induzimos práticas de articulação, como disse lá atrás, também estamos a falar disso… (Da2b64). Antes eram várias unidades e cada uma delas prosseguia os seus objetivos diferentes (Da2b40). Ao criarmos um só agrupamento, isso desvaneceu-se e passou a haver uma maior sintonia, uma maior articulação (Da2b42).

Um conjunto de participantes membros do Conselho Pedagógico realça esta dimensão como tendo sido vantajosamente trabalhada no agrupamento ao sublinharem:

> Mais uma vez, nos grupos em que efetivamente as disciplinas aparecem desde o 1º ciclo e o 12º ano… é feita… inclusivamente, há reuniões entre os colegas do ciclo anterior e o seguinte… (CPcp2b39).
>
> (…) há vantagens, eu considero… (CPdl2b51). Durante o ano fomos sempre avançando com metodologias em comum, práticas, mas não é fácil…, mas nós conversando, e as pessoas até vendo… depois, aos poucos já ninguém quer trabalhar de outra maneira (CPdl2b35). Há colegas que trabalhamos muito bem juntas, trocamos materiais, construímos em conjunto… (CPdl2b36). No final do ano nós fazemos a reunião do 4º ano e do 5º ano, aqui faz-se com o Português e a Matemática. E eu digo, por favor, os professores que estão a lecionar, porque estão mais fresquinhos. Depois eu convoco também os professores do 6º e do 7º ano, e eu estou lá, e acertamos muitas coisas… e depois também os do 9º e 10º ano… (CPdl2b64). Os outros departamentos não sei, mas aqui é feito no Português e no Inglês. No Inglês não é feito do 9º para o secundário, mas é feito do 6º para o 7º. Tanto mais que agora também é feito no Inglês no 1º ciclo para o 5º ano. Então nós também fazemos essa relação com o 1º ciclo, as colegas que estão a lecionar o inglês (CPdl2b65).

Como acrescenta o coordenador do Departamento curricular de Matemática e Ciências Experimentais,

> A articulação já era feita com o primeiro ciclo, o 2º e o 3º… e continua a fazer-se (CPm2b9). Hoje, há mais trabalho em conjunto – falo da Matemática – fazemos em conjunto o "Canguru Matemático", o "Jogo do 24", as Olimpíadas da Matemática". E o professor do 1º ciclo dá opiniões, colabora, faz-se um trabalho colaborativo (CPm2b12). Fazem-se anualmente reuniões de articulação vertical, com o 1º ciclo e 2º e entre estes e o 3º ciclo, ao nível dos diretores de turma. Mas isso também já era feito antigamente…, mas agora é mais fácil porque estamos juntos (CPm2b13). Aquilo que temos vindo a verificar é que os alunos vêm mais bem preparados, por exemplo na tabuada, algoritmos ou na divisão (CPm2b14).

Por seu turno, a coordenadora do Departamento Curricular do 1º ciclo salienta que a articulação

> (…) faz-se com o 5º, faço com o 2º ciclo e faz-se com o pré-escolar. Portanto, nós estamos entalados, temos de fazer a articulação para a frente e para trás (CPd1c4e164). Sim, sim, sim, sim. Mesmo no projeto que temos com o pré-escolar, porque há articulação não é só com o 2º ciclo, também é com o pré-escolar, temos um projeto mesmo de ir à sala de aula. Por exemplo, (…) neste mesmo mês, foram (…) as escolas que vieram aos jardins e durante uma manhã trabalharam conteúdos... é o jardim que organiza atividades para o 1º ciclo – alunos do 1º ano – e agora em maio, junho, são os jardins, as turmas de jardim que vão às turmas de 1º ano fazer atividades em conjunto (CPd1c4e97). Pelo menos, o objetivo é mesmo os alunos vivenciarem o que é uma aula de... uma manhã do trabalho do 1º ano. Mesmo, com escrita, claro, ajustando as atividades para que eles possam participar, mas eles têm a noção mesmo de como é que funciona uma aula de trabalho do 1º ciclo (CPd1c 4e98). Eu acho que isso funciona bem. Pronto, nós temos realmente... agora vieram dois, três alunos brasileiros, eu acho que eles são integrados facilmente no contexto. Com a diversidade de alunos... etnias, às vezes há aí uns problemazitos, porque eles também nem sempre cumprem de... Mas, no geral, temos alunos até africanos e acho que não há, não tem havido problema nenhum em termos de integração (CPd1c4h165).

A presidente do Conselho Geral ressalta também estas atividades relativamente à articulação entre o 1º e o 2º ciclo, mas, igualmente, relativamente aos cursos profissionais:

> Sim, tem havido alguns projetos… olha, ainda agora neste último período há um projeto que até os de fora vêm visitar a escola…, portanto os do 4º ano vêm visitar o ciclo… e há estes projetos da escola aberta e os miúdos vêm ver a parte das experiências, os laboratórios… e eles gostam muito (Cga2b65). Sim… a escola soube bem lidar com isso. Eu acho é que as coisas como estão traria muita desvantagem voltar atrás. Por exemplo, os cursos profissionais de apoio à infância… fazemos muito as visitas ao pré-escolar e eu digo… olha eu agora vou lá assinalar a Páscoa… agora, e os estágios… também é muito facilitador (CGa2b66).

Em suma, como destaca a coordenadora do Departamento Curricular de Línguas,

> (…) vantagens, para já, eu reconheço isso, acho que aprendi, eu aprendi coisas, fez-me olhar para baixo. No português sinto-me mais à-vontade… e eu disse sempre que é conhecimento que vai até ao 12º (CPdl2b62). Sabe, olhe, nós também aprendemos muito uns com os outros. Eu vejo por mim, eu comecei a olhar para os outros ciclos…porque, nós antes dizíamos: «oh está mal preparado…», mas aprendemos uns com os outros (CPdl2b72). Tanto mais que, elas sugeriram e eu aceitei, por exemplo, práticas comuns, a inglês existe uma língua I e língua II, e eu aprendi com elas, vamos lá a ver, nós reunimos só com os professores de línguas e eu estava a ouvi-las e acertámos uma série de coisas práticas e pronto. Então, a partir daí, isto faz-se todos os anos (CPdl2b66).

Neste contexto, podemos admitir com Besio e Schmidt (2012) que estas inovações surgem também elas ligadas à possibilidade de melhoria no sistema organizacional, considerando que os participantes associam esta nova realidade a projeções positivas sobre o futuro. Como ressalta a coordenador da escola OCA, "(…) ganhámos em matéria pedagógica, as equipas pedagógicas trabalham em conjunto (CE2b11). E depois temos a parte pedagógica, o que se traduz numa melhoria global… Todos os alunos de Beira Serra saem todos em pé de igualdade" (CE2b63). Esta dimensão é, igualmente, ressaltada positivamente pelo vice-presidente da Câmara Municipal, que salienta a importância da constituição do novo agrupamento nos seguintes termos:

> Passados estes anos, chegamos à conclusão que… em face da articulação, quer em relação aos manuais escolares, quer em relação aos horários, quer em relação a muitas das metodologias, quer em relação ao próprio Conselho Municipal de Educação, que é uma entidade reguladora, julgo que valeu a pena (CGc2b11). Sim, eu penso que sim, trouxe vantagens, porque… (CGc2b40). O agrupamento está a ser um sucesso…, mas atenção, eu sou suspeito para falar porque sempre fui um defensor da junção da… como tal, ao fim destes seis anos devo considerar que valeu a pena. Valeu a pena… a estrutura está a funcionar… (CGc2b114). Vejo vantagens… numa única estrutura…. É certo que pode haver nos departamentos mais ou menos docentes, mas no global, é vantajoso… e a articulação com a Câmara e o Conselho Municipal de Educação e o Conselho Geral torna-se mais fácil (CGc2b29). Eu julgo que foi uma boa estratégia, pelo menos em Beira Serra, a constituição deste agrupamento. As competências estão devidamente identificadas e só houve vantagens. Como digo, reunimos regularmente e só há vantagens (CGc2b31). Ao fim deste tempo, julgo, quer como cidadão quer como autarca, que foi uma boa solução (CGc2b4).

Esta perspetiva favorável ao mega-agrupamento foi também realçada pela coordenadora dos diretores de turma ao considerar:

> Eu tive muita facilidade em agrupar… Eu comecei por dizer isso… (CPdt2b100). Existe… está favorecida… essa articulação (CPdt 2b35). Essa é uma das vantagens, sim… favorece isso… Eu, na verdade, não vejo grandes desvantagens… como eu comecei por dizer… eu comecei por dizer que eu era favorável à existência do agrupamento… Eu na verdade não vejo aqui grandes desvantagens… (CPdt2b37).

Embora menos perentória na sua apreciação relativamente às vantagens trazidas pelo mega-agrupamento, a coordenadora do Departamento Curricular de Artes reconhece as melhorias do trabalho conjunto nos seguintes termos:

> Eu não lhe sei dizer bem se há vantagens… estou convicta que não há grandes fragilidades, não há grandes contratempos… não me parece, mas!… (CPda2b11). Não sei se foi muito bem-vindo… eu penso que as pessoas agarraram nisto porque… era lei, a coisa tinha de acontecer… a escola só optou por começar mais cedo… e isso, se calhar, foi uma vantagem (CPda2b2). Se calhar as pessoas perceberam… – e isso eu tenho a certeza – que se tem de trabalhar muito mais em cooperação, isso é uma mais-valia brutal! As pessoas funcionavam muito individualmente, agora não (CPda2b20). Eu trabalhei sempre assim, como se trabalha hoje, mas não era assim que se fazia. Mas as pessoas, hoje percebem que têm de trabalhar em conjunto. Nos diversos grupos disciplinares o trabalho é sempre feito em conjunto. Cooperam na planificação, na construção e aplicação de materiais pedagógicos, nos instrumentos de avaliação…. Podemos dizer que há um trabalho cooperativo e colaborativo dos professores (CPda2b21).

Contudo, esta unanimidade dos participantes em acentuarem a importância do trabalho desenvolvido ao nível da articulação curricular e do trabalho colaborativo merece reservas por parte de algumas professoras com quem nos fomos cruzando em diferentes escolas do mega-agrupamento, tendo resultado as seguintes notas de campo:

> (…) As coordenadoras reuniram com o 1º ciclo e estes com as do pré-escolar, por isso, fazem articulação (NCAD2b24). Sim…, no início do ano… obviamente que há os encontros dos diretores de turma, as reuniões…, mas não há uma adesão muito grande para trabalhar em conjunto… (NC2AEG9c8). As nossas práticas continuam a ser as mesmas, nada mudou. Faz-se uma articulação ao nível do ensino básico, mas muito elementar. Cada um quer manter a sua quintinha… e há até uma certa competição… a ideia de mostrar ser melhor, ser diferente. Apenas ocasionalmente há articulação (NCJAEG2b12).

No mesmo sentido, uma professora de Matemática da escola secundária salienta: "mas tenho de reconhecer que, pedagogicamente, tem vantagens, os alunos vão do primeiro ao 12º ano. Mas nós aqui também já tínhamos 3º ciclo, tínhamos duas turmas em cada ano, por isso, não foi tudo novo" (NCMCG2b6).

Estas perspetivas levam-nos a considerar a necessidade de um aprofundamento desta dimensão do trabalho docente o que a coordenadora do Departamento Curricular de Línguas enuncia nos seguintes termos:

> E agora já vi que temos de acertar mais umas coisas, temos de reunir (CPdl2b67). Sim, temos vindo a aprofundar as coisas (CPdl2b70). Sim, o dr. Db já tinha essa prática nas línguas, os professores do 4º ano reuniam com os do 5º ano e nós continuámos (CPd4b68). Noutro dia fomos para lá [AEG], repare bem, uma colega, é lá assessora e estivemos a acertar coisas e agora já temos o plano na cabeça e vamos implementar…, mas eu quero é que elas estejam com vontade (CPd4b69). É assim, eu vou-lhe dizer, para as coisas irem a bom porto e conseguirmos alguma

> coisa e começarem a funcionar é preciso ir com muita calma e tranquilidade. Porque depois também é assim, às vezes, quem está a trabalhar com o outro… às vezes não é a melhor equipa… e há já ali situações que levaram a que… (CPdl5d43). Eu acho que podíamos, sei lá? Pronto, por exemplo, a articulação, nós no início vimos que não valorizava assim tanto, mas depois fomos melhorando e vimos que era muito importante. Assim, nós poderíamos trabalhar mais em comum, essa seria uma boa medida (CPdl5d96).

Mas, como ressalta também o coordenador dos cursos profissionais, "(…) estas pequenas arestas vão-se limando, acho com mais facilidade, sendo a mesma direção acaba por ser a mesma cabeça a gerir" (CGp2b9).

Este é, portanto, um processo que se vai desenvolvendo e aprofundando no agrupamento e que pode ainda ser melhorado. Tanto mais que, nas visitas que efetuámos a diferentes escolas do mega-grupamento, foram ressaltando situações que evidenciam a manutenção de alguma separação entre ciclos:

> (…) nós nessa altura trabalhávamos, fundamentalmente, a nível do secundário… tanto que essa matriz se mantém um pouco… nós na escola só temos o 9º ano a funcionar… na escola sede (CPcp9c14). Quer dizer, no início… eu acho que, nos primeiros tempos, notava-se na mesma a separação… Isso hoje está mais diluído…, mas, nalgumas situações, ainda se nota isso… (CPcp9c4). Bem… lembro-me particularmente de uma reunião em que eu era assessor da equipa disciplinar e fomos convocados para algo que tínhamos de fazer e eu, a meio, levantei-me e disse: «bem, não estou aqui a fazer nada, porque isto não tem nada a ver comigo…» e vim-me embora. (CPcp9c6). Porque… (…) se discutiam outros assuntos que não tinham… propriamente a ver com a realidade que na altura nós tínhamos presente… (CPcp9c7). (…) Porque… lá está, eu trabalho num grupo que é só secundário… é só secundário… quer dizer, eu, por exemplo, conheço as escolas… porque depois nós fazemos serviço de vigilância… nomeadamente serviço nos exames… e também somos recrutados para fazer esse serviço, senão nunca lá teria entrado… a escola de baixo, fui lá uma única vez, na altura da transição, porque tinha lá material porque nos interessava conhecer para rentabilizarmos também o seu uso… e pronto… foram essas as duas únicas vezes que eu entrei nessas escolas… (CPcp9c8).
>
> Agora temos aqui o 1º e o 2º ciclo e eles raramente se encontram, há uma certa diferenciação (CPdm2f).

Também ao nível de notas de campo que fomos recolhendo, foi sendo evidenciada esta separação, como podemos ilustrar:

> Por exemplo, no Conselho Geral, o 1º ciclo… estou a ouvir, mas… por mais que eu queira, não conheço o 1º ciclo, aquilo não me diz nada!... Porque, nesta escola, tínhamos do 7º ao 12º ano… agora, discutir os problemas do 1º ciclo!... É diferente (NCMCG9c9). Agora vieram também os do 2º ciclo!… (NCMCG9c11). Sim…, mas no meu caso pessoal, continuo com os 12os anos e apenas estou nesta escola (NCMCG9c2).
>
> Existe muito pouca… [interação]. Está a ver, elas fazem o intervalo diferente… agora estão a chegar [as professoras do 1º ciclo] (NC2AEG9c12). Olhe, elas estão aí a chegar, fale com elas [professoras do 1º ciclo]; elas têm um intervalo diferente do nosso, pouco nos encontramos… (NC2AEG9c5). Nós antes éramos 2º e 3ºciclo, agora somos 1º e 2º, o que é diferente!... (NC2AEG9c4).

Estas diferentes formas de encarar a mudança mostram também que os processos de inovação envolvem interações complexas, que os tornam dinâmicos e imprevisíveis (Kampylis, Bocconi, & Punie, 2012), implicando, como salienta F. B. Simon (2015), uma

aprendizagem de mútua adaptação e negociação entre a organização e os respetivos ambientes.

Um outro conjunto de aspetos considerados como proveitosos pelos diferentes participantes prende-se com a rentabilização dos recursos e a possibilidade de acrescentar valor, assim como vantagens económicas. Para o diretor do mega-agrupamento, este conjunto de vantagens é muito significativo e pode ser verificado num plano comparativo:

> Antigamente, sei lá, tinha um professor do grupo 300 não tinha o horário todo, *ok*, fazes aqui 6 horas e o resto anda na escola... e hoje não!… Portanto, se for caso disso, ele dá aqui e além, numa escola e noutra e completa o horário… Portanto, só aqui há uma enorme poupança (Da2h174). Mas também tem muito a ver com o agrupamento… tem a ver com a rentabilização dos recursos. Porque antigamente, você tinha um horário incompleto em cada escola e, hoje, tem um horário incompleto no agrupamento (Da2h174). Mas isso olha-se para os números… eu até os publico na Página. Também os publico, por outra razão, que é para as pessoas perceberem que cada aluno custa cerca de 4000 euros por ano (Da10a175).

No mesmo sentido, o subdiretor destaca:

> Primeiro houve uma otimização de recursos, esta foi outra consequência… nomeadamente ao nível do 1º ciclo…, mas de qualquer maneira houve a possibilidade de os existentes serem melhor geridos… Ou seja, nós passámos a ter muito mais professores na perspetiva de podermos alocar este ou aquele professor poder apoiar este ou aquele professor deste ou daquele ciclo… Esta foi uma grande vantagem (Db2b86).

Porém, a este propósito, a coordenadora dos diretores de turma põe em evidência uma forma sub-reptícia de resistência ao considerar:

> (…) depois… pode… naqueles colegas que… digamos… são mais adversos à constituição do agrupamento… podem ficar mais distanciados… porque não é necessário eles circularem entre os edifícios… depois estão muito confinados… formam ali um núcleo… isso é uma desvantagem… nítida… Porque… depois acaba por não haver tanta partilha … e não havendo tanta partilha, não há discussão… e não havendo discussão, não há aclaramento de ideias… E criam-se preconceitos… que não podem ser esclarecidos… Porque nós temos colegas neste momento a pedirem determinados níveis para ficarem num espaço… pontualmente, há isso… (CPdt9c40). Ou porque se querem distanciar do agrupamento… Eu acho que é mais por aí… (CPdt9c42). Acho que essa aí é uma grande desvantagem… (CPdt2b43). Portanto é preciso gerir isso com muita sapiência… [risos…] (CPdt5d45).

Por isso, como acrescenta a mesma protagonista,

> Eu acho que a direção lida bem, eu lido bem, mas há pessoas que não lidam bem. É uma instituição democrática que traz opiniões divergentes e que são analisadas… e que não são excluídas porque vêm do outro lado. Acho que eu lido bem, a direção lida bem, algumas pessoas não lidam bem (CPdt4h113).

Esta tomada de posição faz emergir mais uma vez a manutenção de vozes dissonantes que ainda se encontram no agrupamento e que, embora com uma menor extensão, continuam a manifestar, embora de forma mais velada, a sua oposição ao mega-agrupamento.

Porém, questão da rentabilização dos recursos humanos foi também colocada pelo coordenador dos cursos profissionais e pela coordenadora dos diretores de turma nos seguintes termos:

> Uma melhor utilização dos recursos… concretamente, os recursos humanos… os professores… a possibilidade de haver uma melhor gestão disso… uma diminuição também de colegas que tinham horários que não conseguiam completar… porque assim podem completar nas outras escolas… essa parece-me uma vantagem evidente… (…) (CPcp2b9).

> Vai trazer redução de custos, obviamente… (CPdt2b50). Eu percebo, mas eu estava a pensar… reduzir os custos ao nível dos quadros de direção reduziu com certeza… obviamente que a nível dos quadros de professores… também teve as suas repercussões negativas… Mas eu sou a favor da otimização… e eu estou no final da linha… Portanto… posso falar em causa própria… eu, no ano anterior, estive na iminência de ter que abandonar esta escola… (CPdt 2b51). Portanto, eu tive este problema… Portanto… eu estou perfeitamente à-vontade para falar dele… porque eu estou no final… Neste momento já não estou, mas no ano passado estava… (CPdt 2b52). Eu acho que em qualquer instituição, desde a nossa casa até à instituição superior que é o estado, nós temos de otimizar os recursos que temos (CPdt2b53).

Esta ideia da redução de custos conduz-nos ao que foram consideradas como vantagens económicas e financeiras que foram especialmente salientadas pelo diretor e pelo subdiretor, ao considerarem:

> (…) vantagens, por exemplo, financeiras, houve grandes vantagens a nível financeiro. Porque hoje gastamos menos do que o somatório das três escolas… e isso é claro, a contabilidade e a conta de gerência refletem essa realidade. Portanto, há aqui uns milhões de euros a menos em cada ano, isso é uma consequência clara (Da2b39). E se formos ver isso, há uma quebra enorme de dinheiro, uma enorme poupança (Da2b176).

> Sim, sem dúvida… deixe-me dizer-lhe que nós baixámos…, mas nós baixámos o orçamento da escola – o orçamento gasto da escola… ao longo dos anos, a partir de 2010, foi sempre a diminuir… e em que, a componente salário, foi a mais significativa. Nós baixámos… (Db2b85).

Outros participantes enfatizam o que entendem ser mais-valias provocadas pela agregação, como é o caso do representante das empresas, embora admitindo que não tem todos os elementos que lhe permitam comparar o antes e o depois da agregação:

> Vamos lá ver, do ponto de vista da lógica de gestão, juntar para criar mais massa crítica e fazer economia de escala, em si, em qualquer dimensão, tem as suas virtualidades, não é?… Neste caso, em concreto, das escolas de Beira Serra, como, portanto… por um lado, como também não conhecia antes, não tenho os elementos necessários para poder comparar depois (CGe6a1).

> E mesmo conhecendo o atual, também como não temos um acompanhamento de forma muito assídua, não é?… Também não temos um conhecimento profundo como um professor que está lá metido na organização e que permite poder comparar (CGe6a2). Porque num país pequeno, de facto, com poucos alunos e poucos professores ter três ou quatro líderes podendo ter uma organização mais forte, com mais massa crítica e efeitos de escala, em si, as virtualidades parecem-me corretas. De qualquer maneira… também não esquecendo nunca que o objeto da escola é criar competências e conhecimento… e formação humana e conhecimento intelectual para os alunos… se o resultado, com o agrupamento, é melhor do que antes do agrupamento esse dado também é fundamental…, porque a finalidade última é formar, será sempre formar bons alunos, competentes e boas pessoas. E esses indicadores é que farão a diferença e validarão – digamos assim – a bondade dessa lógica da agregação das escolas (CGe6a49).

Esta perspetiva é também salientada pela coordenadora do Departamento Curricular de Línguas e pelo coordenador dos cursos profissionais, ao colocarem em evidência o "enriquecimento do corpo docente", a partir de uma maior diversidade de ideias:

> Pronto, uma vez que a área geográfica foi aumentada, não é? -e o grupo- o corpo docente também, acho que houve enriquecimento, acho que... (CPd1c2b14). Eu acho que houve enriquecimento. Há mais gente, há mais experiências, há mais contactos, há mais diversidades. Acho que houve enriquecimento (CPd1c2b17). Hoje, olhando assim, nunca refleti muito sobre isso, é a primeira vez que eu o estou a fazer e estou a fazê-lo agora, nunca refleti sobre estas coisas, mas eu acho que foi bom, acho que foi produtivo, acho que foi enriquecedor (CPd1c 2b18). Mas depois houve enriquecimento e se calhar também é importante (CPd1c 2b26).
>
> Eu penso que lidou bem, por exemplo nos professores… eu penso que havendo só um ou dois professores a decidirem é mau… mais cabeças a pensar a coisa pode ser melhor… (CGp2b60).

Assim, como nota a coordenador da escola OCA,

> Em Beira Serra acho que está melhor assim [mega-agrupamento], numa grande cidade não sei. Talvez haja maior diversidade, uma escola especializa-se mais num sentido e outra no outro. Aqui não, aqui ficávamos todos pobres (CE2b97). Aqui, neste momento, é uma mais-valia, a organização é um todo… Até porque, com a diminuição dos alunos, mais se justifica esta agregação (CE2b98).

Uma professora com a qual conversámos no âmbito da ação de formação que frequentámos na sede do mega-agrupamento anota a esse propósito: "vantagens!... Nunca percebi bem isso…, mas talvez vantagens económicas… na gestão dos recursos… a nível de conhecimento" (NCJAEG2b5).

Para além destas vantagens, alguns participantes foram salientando algumas outras, relacionadas com a oferta formativa, o reforço da importância do Centro de Formação e as melhorias ao nível do estatuto do 1º ciclo e pré-escolar e das condições de funcionamento.

Para a coordenadora da escola OCA,

> Além da rentabilização dos custos e dos gastos, temos a parte da oferta educativa, portanto, nós agora podemos construir a oferta educativa do concelho. Isso é fundamental (CE4e62). Está, em termos tecnológicos está, porque nós, os vocacionais que abrimos temos presente os cursos profissionais… eu posso-lhe dizer que ainda um destes dias uma empresa ficou com nosso estagiário que foi considerado melhor que um eletricista que lá tinham e que foi despedido. Contrataram alguém para a certificação e ficaram com o aluno que lá chegou que era melhor que o que lá tinham (CE4e66).

Com efeito, como sublinha o subdiretor,

> A oferta formativa ganhou dimensão e continuou com aquilo que a escola secundária e o agrupamento AEG já tinham (Db2g102). Demos continuidade… O que fizemos foi consolidar e criar soluções mais diversificadas para corresponder ao aumento dos alunos com o alargamento da escolaridade obrigatória e as franjas de alunos que forçosamente também tinham e têm obrigação de permanecer na escola para cumprir a escolaridade obrigatória (Db2g103). Nós nunca nos podemos esquecer que todos os cursos que exigem investimentos não podem ter a duração de um ano, [a programação] tem de ser feita para vários anos. Por exemplo, a área da mecatrónica, que exige um relativo investimento, tem de durar a médio prazo... e temos de

> ultrapassar as fronteiras do concelho de Beira Serra. Beira, por exemplo, é também o nosso mercado... e estamos a trabalhar aí com empresas (Db2g149). Mas nós, em termos de cursos profissionais procuramos ultrapassar a dimensão do concelho, alargamos mesmo a Beira, pois é também aí que os nossos alunos fazem os seus estágios (Db2g151).

Reforçando esta perspetiva, a representante dos pais considera:

> (…) houve mais abertura de cursos, normalmente não havia o curso de artes… agora há as quatro vias de prosseguimento de estudos (CGp2g33). Os próprios cursos profissionais são muito apoiados pela comunidade. Estes cursos são importantes, também é uma maneira de os alunos descobrirem a sua vocação (CGp2g34). De resto, eles procuram ter todas as áreas…, mas eu acho que isso já acontecia antes… por exemplo, eu sei que já começaram a tentar saber junto dos miúdos quais os cursos que querem seguir… (CGp2g37). Os cursos profissionais e vocacionais, para mim, são o ponto de honra desta escola e eu, sinceramente, acho que é importante haver uma oferta diversificada… estes cursos devem continuar… haver uma oferta diversificada para os miúdos que têm menos capacidades ou não têm possibilidades de ir para a universidade. Nós vemos aqui que eles fazem o 12º ano e já podem trabalhar e prosseguir com a vida deles (CGp2g40).

Seguindo este mesmo raciocínio, o vice-presidente da Câmara Municipal atesta:

> Eu penso que ao nível da oferta formativa trouxe vantagens. Porque… as ofertas ao nível do prosseguimento de estudos estão definidas. Em relação aos cursos profissionais é a própria tutela que agora define no sentido de não haver sobreposição e haver complementaridade. Em relação aos cursos de educação e formação também… faz-se um levantamento das necessidades do concelho, as ofertas da ANQ[441] e as estruturas do agrupamento. A escola secundária tem estruturas interessantes e as outras também. Portanto, houve aqui uma concentração…, mas que também teve a ver com a diminuição de alunos (CGc2b43).

Como remata a coordenadora da escola OCA,

> Assim, com o agrupamento sabemos quais são as nossas necessidades e temos massa crítica para elas. Temos professores e temos o número suficiente de alunos, porque não nos deixam abrir os cursos com 10 alunos (CE2b52). Assim sabemos quais são as nossas necessidades e temos massa crítica para elas, coisa que sem o agrupamento não tínhamos (CE 2b53). Antes, toda a gente queria turmas, não podiam perder alunos e agora esse problema não se põe, podemos gerir (CE 2b54).

A perceção de vantagens relativamente ao Centro de Formação foi uma dimensão salientada pelo ex-presidente do Conselho Geral Transitório do Agrupamento, ao considerar:

> O nosso Centro de Formação saiu vencedor e reforçou a sua importância na região (CGb2b75). O Centro, à data da criação do mega agrupamento, era formado pela escola secundária, pelos outros dois agrupamentos de Beira Serra e as escolas de Castelo da Beira. Penso que a criação do mega agrupamento fortificou a importância do centro de formação de Beira Serra/Castelo da Beira na criação do atual centro de formação, que agora engloba vários concelhos com sede na escola secundária de Beira Serra, agrupamento de escolas de Beira Serra (CGb2b76). Sendo um dos primeiros mega agrupamentos da região e zona centro, acabou também por fortalecer o já prestigiado Centro de Formação local (CGb2b77).

[441] Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, IP, acessível em http://www.anqep.gov.pt/default.aspx?access=1

Para a presidente do Conselho Geral, as vantagens verificaram-se

> (…) até mais no que concerne ao pré-primário e o primeiro ciclo, houve ganhos e acho que isso foi bom… Antes estariam mais isolados e agora… eu acho que o pré-primário e o primeiro ciclo criaram, até, maior estatuto, eles estão mais em pé de igualdade… (CGa2b38). Antes as escolas primárias tinham uma delegação… hoje estamos todos integrados, cada ciclo tem uma representante e estão todos em pé de igualdade. E no pedagógico, também acho que não, funcionam mesmo em pé de igualdade. Mesmo até no Conselho Municipal da Educação isso é assim, o pré-escolar e o primeiro ciclo também estão representados e têm o mesmo estatuto. (CG 2b39). E outro aspeto da inovação, a nível da informatização, quadros interativos… também melhorou [este nível de ensino] (CGa2b40).

Porém, os participantes também dão conta de alguns constrangimentos trazidos pela formação do novo agrupamento, os quais passamos a analisar de seguida.

O primeiro constrangimento destacado pelos participantes prende-se com o aumento da complexidade de funcionamento do novo sistema organizaciuonal. Os participantes ilustram essa perspetiva partindo das áreas de atuação em que se inserem. Por exemplo, a presidente do Conselho Geral, que também é coordenadora da educação para a saúde, declara:

> Isto é assim… até na coordenação do projeto da educação para a saúde temos de fazer um trabalho mais em extensão e menos em profundidade, porque temos de abranger toda a escolaridade. Embora eu procure, por exemplo, a educação sexual ainda faço para todos, com a ajuda de algumas disciplinas, mas, por exemplo, na educação alimentar faço apenas em alguns anos (CGa2c34). Não é possível dar resposta total, pelo facto de ser grande (CGa2c35). E estou a dizer isto porque quanto mais tarde quando há um único agrupamento, depois é mais difícil. Porque cada escola tem o seu clima relacional, a sua política interna… e quando veio isto para agrupamento… claro que é difícil (CGa2c7).

De acordo com a presidente da associação de pais,

> (…) com uma organização de maior dimensão, nem sempre as queixas chegam, como é numa escola, não se quer divulgar e as coisas não saem dali… ou porque às vezes não querem que saia dali, ou porque se pensa que se consegue resolver, mas depois as coisas acabam por ter umas proporções que… tem mesmo que vir cá em cima… [à sede] (CGp2c11).

A coordenadora da escola OCA salienta que esses constrangimentos se verificaram "sobretudo ao nível de visitas de estudo. Porque passámos a ter não 60 alunos, mas 150 em cada ano de escolaridade. E quando preparamos uma visita de estudo preparamo-la por ano… e não é a mesma coisa" (CE2c17).

Por sua vez, a coordenadora do Departamento Curricular de Línguas enquadra o problema do seguinte modo:

> (…) digam lá, estamos próximos, posso ir aqui, posso ir ali, não é bem assim!... Eu tenho horas para a coordenação, mas é assim, eu acabo por não ter horas, porque… eu também tenho alunos, eu tenho 5 conselhos de turma, tenho 3 turmas é verdade… eu passo o meu tempo em casa, eu preparo aulas, eu telefono aos colegas… o que me vale a mim é o telefone, o email… (CPdl2b54)

> Olhe, eu vou-lhe dizer, até há dois anos, eu deslocava-me, mas depois comecei a ver, eu queria fazer coisas para os meus alunos, mas não conseguia, eu ia aqui eu ia além, mas… eu tinha uma ficha para fazer para os meus alunos e eu não fazia a ficha, não dá, é impressionante, mas era assim (CPdl2c55).

Por isso, como acrescenta a mesma protagonista,

> (…) também há desvantagens (CPdl2b52). Olhe, uma desvantagem, apesar das escolas estarem próximas, o espaço físico cria barreiras, não tenha dúvidas, porque não estamos no mesmo edifício… (CPdl2b53). Ainda está, a história… o espaço físico, digam lá o que disserem, para mim, ainda marca diferença, marca, está a marcar. Isso para mim é uma barreira (CPdl2c58). Sim, há, há sempre a ideia, esta escola, aquela escola e aquela escola, e isto faz com que não estejamos mais unidos do que poderíamos estar (CPdl2c57).

A coordenadora do Departamento Curricular do 1º Ciclo, por sua vez, destaca aspetos específicos desse nível de ensino que se prendem, nomeadamente, com as limitações dos Serviços de Psicologia e Orientação (SPO) e o que considera serem os constrangimentos criados pela facilidade de mudança de turma pelos alunos. Relativamente ao primeiro aspeto considera:

> Ah, e temos com o SPO às vezes, com o Serviço de Psicologia e Orientação. Achamos que essa estrutura poderá não estar a funcionar em pleno porque não tem recursos suficientes. Nós só temos um psicólogo. Portanto, 2000 e tal alunos (CPd1c5d111). E então no 1º ciclo, mesmo que se queiram diagnosticar facilmente situações e referenciar, é um trabalho muito demorado, muito demorado, e põe em causa o próprio sucesso do aluno que, entretanto, é mais isso. A nível do SPO, de vez em quando, também temos celeumas, porque há atrasos nisto e naquilo, há queixas dos pais em relação a relatórios e em relação a referenciações... Acho que é uma estrutura que pode melhorar (CPd1c5d112).

Por outro lado, as "facilidades" com que se aceita a mudança de turma por parte de alunos

> tem causado, tem, tem, tem [problemas]. Aliás, eu, também é uma das coisas que me mete um bocadinho de impressão, porque é que aqui é dada total liberdade aos pais de decidirem onde é que os seus filhos devem estar, em que turmas devem estar. Então é comum ver-se um aluno... houve um aluno, este ano, que já percorreu... já é a terceira turma que tem, no 1º ciclo, e é dada total liberdade ao pai... (CPd1c2c131). Para escolher a turma (CPd1c2c132). Está-se a estender aos outros anos, mas no 1º ciclo, no anterior agrupamento não havia esse problema. Agora estou-me a lembrar, não era possível mudar da turma A para a turma B, que é logo ao lado. Neste momento, no atual agrupamento é possível (CPd1c 2c134). Basta fazer o requerimento a dizer que o aluno gostava que fosse mudado, não por mudança de residência, que isso é óbvio, não, ou porque não está adaptado, quer ir para outra turma e isso é facultado (CPd1c2c135). Já tivemos várias mudanças de turma no 1º ciclo, umas 9, 10 mudanças este ano (CPd1c2c136). A nível de turma, a nível interno entre colegas [professores] não é bem aceite (CPd1c 2c137). Da direção sim, é ela que promove, é ela que aceita, ela que decide, é assim (CPd1c2c138). [O professor] não, não é ouvido, na maior parte das vezes não é ouvido (CPd1c2c139). Causa, causa, causa, [problemas] entre professores, entre professores (CPd1c 2c140). Sim, porque a direção, normalmente, atende quase a todos os pedidos, quase a todos... (CPd1c9b147). Sim, porque não é agradável... pronto, e já aconteceu porta com porta (CPd1c2c141). Sim, os professores não estão disponíveis para receber um aluno que foi da colega com quem se dá bem. É assim, em termos da relação de trabalho, nos primeiros tempos, não são... não é aceite com muita diplomacia e muita ética, é mais isso (CPd1c 2c142). Antes havia uma proteção maior ao professor (CPd1c9b149), havia. Agora, com o desenrolar da conversa vou-me lembrando, havia, havia, havia. Essas mudanças de turma não havia. Reclamações em relação ao professor disto,

> ou ter deveres a mais ou de, provavelmente, ter chegado um bocadinho... ali ficava confinado e acho que era resolvido na direção e nem chegava quase ao professor. Agora, chega logo ao professor (CPd1c9b150).

Esta insatisfação realçada por parte dos professores do 1º ciclo também poderá estar relacionada com outro constrangimento sentido e que se prende com o facto de se considerar que

> (…) se calhar, o acesso à direção está um bocadinho mais... tem mais trabalho, tem calendário mais apertado, se calhar o diretor, a figura do diretor está um bocadinho menos acessível (CPd1c2c21). Sim, sim, sim, sim. E temos depois o vice-diretor,[442] que também faz a ligação e a coordenação com a direção, temos vários meios (CPd1c2c19). Está um bocadinho mais distante, mas, pronto, sempre que... (CPd1c2c20).

Este é um constrangimento também evidenciado pela coordenadora dos diretores de turma nos seguintes termos:

> É… é… essa é uma desvantagem… [distanciamento físico do diretor] (CPdt9b97). Sim, acho que sim, neste momento a direção tem mais preocupação de circular pelos edifícios… esse pode ser um aspeto apontado como negativo…, mas eu acho que eles estão a mudar… (CPdt9b98).
>
> Sabe, enquanto escola não agrupada, nós tínhamos sempre ali o diretor… para desabafar… Agora eu quero falar qualquer coisa com o diretor… eu tenho de me deslocar… porque ele não vem até mim. É uma maneira diferente de ver as coisas… (CPdt9b99).

Mas para a coordenadora da escola OCA, a ausência física do diretor "Não [é relevante], [pois] hoje também têm acesso ao diretor, eles têm o email…" (CE9b91). Esta perspetiva da coordenadora da escola OCA articula-se com outras posições de professores que tendem a minimizar os constrangimentos na sequência do que foi já destacado relativamente ao subdiretor:

> À primeira vista, pareceu-me uma dimensão muito, muito grande, mas, hoje-em-dia, com a redução do número de alunos e de número de escolas, eu acho que é perfeitamente compatível com a gestão (CPdlc12b15). (…) Neste momento, eu acho que... acho que está já tudo muito assente, acho que já há alguma experiência (CPdlc12b16).
>
> Não… à partida, não vejo… [constrangimentos] se bem que aqui as escolas são praticamente umas ao lado das outras… O único constrangimento…, se bem que as escolas acabam por ser uma ao lado das outras… Portanto, esse constrangimento que existe nalgumas, aqui não acontece… Só a questão de ser uma dimensão muito maior… e portanto… (CPcp2c10).

No entanto, para o coordenador do Departamento Curricular de Matemática e Ciências Experimentais, "os principais constrangimentos têm a ver com a descaraterização das organizações anteriores. Foi criada uma organização à qual nos tivemos depois de ajustar, pessoal e profissionalmente" (CPm2c7).

[442] A entrevistada refere-se ao subdiretor.

Mas um conjunto de professores tende a enfatizar constrangimentos que se prendem com a "menor produção", falta de condições de trabalho, "sobrecarga" de solicitações:

> Acho que antes trabalhávamos o dobro, estávamos sempre disponíveis… andávamos sempre por cá…, mas agora!... trabalha-se…, mas… sei lá!… não rende nada (NC2AEGAAc).
>
> Sim, mas também é preciso ter cuidado de não enviar demasiadas coisas, ao fim de semana… para não haver sobrecarga (CPdl5b109). Penso que não, como nós estamos aqui muito na escola, mas o problema é que não temos gabinetes de trabalho, só a sala de professores… e ali não se pode trabalhar sossegado (CPdl5b110). Mas, muitas vezes, a carga horária é muito grande e há colegas que têm muita sobrecarga… (CPdl5b97). Dá muita segurança, sinto-me à vontade… até se pode inovar aqui e ali, porque me sinto assim à vontade… e isso é que me dá o ritmo… E isto… eu estou no 6º ano [na função de coordenação], acho que já devia vir outra pessoa, com novas ideias… Ou seja, aquela força inicial… agora já… já não me sinto tão forte (CPd6e125).

Estas tomadas de posição alertam-nos para a existência de um conjunto de aspetos reconhecidos pelos participantes como indutores de melhoria e que poderiam contribuir para dar um novo impulso à mudança, entre os quais sobressai a recuperação do clima relacional.

A presidente do Conselho Geral, a este propósito, considera:

> A nível pedagógico… bom… não há melhor do que ter um projeto educativo comum, mas nada é estático e nós queremos sempre chegar à excelência. E já se deu um salto positivo muito grande (CGa5d24). Há sempre coisas que nós preferíamos ainda melhor, não é? Por exemplo, melhorar ainda o clima relacional (CGa5d49). Por exemplo… era constrangedor, eu entrar na AEG e na OCA e eu, como coordenadora da Escola para a Saúde, e perguntarem-me: «o que é que estás aqui a fazer?» era constrangedor… (CGa 5d50) o clima relacional… para que as pessoas, de uma vez por todas encararem isto como um agrupamento, como uma casa comum… para toda a gente (CGa 5d51).

Por outro lado, o ex-presidente do Conselho Geral Transitório do mega-agrupamento faz a seguinte apreciação: "apesar de tudo, não posso afirmar que tenha sido negativa, tendo em conta, sobretudo, o resultado e a perspetiva que ainda não chegámos ao fim, que a Escola ainda pode ser melhor, em todos os aspetos, mas sobretudo no relacionamento dos seus profissionais" (CGb2b16). Nesse sentido, como acrescenta, é necessária a

> criação de instrumentos de participação de todos os intervenientes da educação / formação dos alunos do concelho e fomentar a sua participação… (CGb5d149). [mas] Penso que a Direção e o senhor diretor não se reveem muito neste caminho, embora já se estejam a dar passos nessa via (CGb5d42).

Esta aparente contradição parece reforçar os testemunhos que nos foram transmitidos por professoras que continuam a manifestar o seu descontentamento face à evolução do mega-agrupamento, ao considerarem:

> acho que se centralizou demasiado… não sei se se consegue melhorar… a solução seria descentralizar. Haver por parte dos órgãos de direção a intenção de chegar aos professores. Haver uma proximidade, um contacto direto com as pessoas (NCOCA5d28).

> Pois… o que acontece é que adotámos uma postura que… somos ilhas!... Sim!… que adotamos ou fomos obrigadas a adotar… somos ilhas, aqui, afastamo-nos todos!… (NC2AEG2c29). Agora está tudo mais desumanizado… não sei explicar… numa organização mais pequena está-se mais à-vontade… nós, agora, dividimo-nos, entre nós (…). (NC2AEG2c3).

Estas perspetivas acentuam a necessidade de introduzir melhorias na comunicação sistémica da nova organização recuperando outras possibilidades colocadas ao longo do processo de decisão e que foram rejeitadas, mobilizando, assim, perspetivas dissonantes que poderiam ser retomadas e contribuir para a melhoria do processo de construção da nova organização,[443] entre as quais se destacam a promoção de projetos que envolvam professores de diferentes ciclos, descentralizando a sua implementação, tornar mais presente o diretor nas diferentes escolas do agrupamento e, sobretudo, desencadear mecanismos que possam impulsionar o envolvimento de todos os participantes num projeto comum, considerando, como sublinha o coordenador do Departamento de Matemática e Ciências Experimentais que "(…) os aspetos afetivos também são importantes… eu sou de Matemática, mas acho que a inteligência emocional também é importante" (CPdt5d122). Por isso, como destaca uma professora, "Outro fator importante [a ter em conta] é a nossa idade… não estamos agora para circular… A idade também conta!... E há menos professores…" (NC2AEG2c22).

Talvez por isso, na sua mais recente tomada de posse,[444] o diretor propõe-se:

> (…) prosseguir a linha do que temos feito. E o que é o que temos feito? O que temos feito é ter liderado esta escola num patamar de referência, uma referência para as escolas vizinhas e uma referência para a Direção Geral da Educação. (…) mas continuar o trabalho é continuar a considerar os nossos alunos, as nossas famílias como eixo prioritário da nossa ação (…). Por outro lado, é fazer esse trabalho dando as melhores condições possíveis a quem trabalha neste agrupamento. É assim que temos feito e é assim que queremos continuar a fazer. No fundo, este é o plano de ação: uma política de crescimento, uma política de melhoria, mas que também olha para as pessoas. Eu gostaria de dizer uma coisa, o tema do meu projeto de intervenção (…) é acarinhar! (…). Porque a nossa comunidade toda precisa de carinho. Desde logo, os alunos que, por maioria de razão, precisam de ser acarinhados, os funcionários…, mas os professores – que estão a ficar mais velhotes, como eu –, também precisam de carinho. (…) Portanto, acarinhar é algo que esta escola precisa, é que as pessoas sejam tratadas com carinho.

[443] Nos termos do que já sucedeu relativamente à concentração dos alunos do 1º ciclo na escola OCA e a mudança dos alunos do 7º e 8º anos para a escola AEG, aparentemente, dando voz às dissonâncias que foram sendo explicitadas, sobretudo pelo ex-diretor do agrupamento OCA e pelo vice-presidente da Câmara Municipal e de outros que faziam referência ao contraste entre a imagem da escola OCA antes e depois da agregação, como foi o caso da representante dos pais.

[444] A tomada de posse decorreu no dia 22 de julho de 2019, no auditório da escola sede, em reunião pública do Conselho Geral, em que o diretor referiu que já tinha 27 anos de direção (incluindo aqueles que perfez na escola secundária e no agrupamento). A tomada de posse do diretor está disponível online, mas, mais uma vez, o endereço URL foi propositadamente omitido como forma de garantir o anonimato da organização em análise.

Conclusão

Um esboço do percurso delineado

No desenlace de um trajeto investigativo já há muito concebido, mas que foi sendo demarcado no âmbito dos trabalhos realizados na parte curricular do doutoramento e da apresentação do projeto e configurado de modo mais consistente ao longo da estruturação deste trabalho, importa, neste âmbito, tecer algumas reflexões conclusivas.

Começámos por situar a problemática geral dos mega-agrupamentos, propondo-nos centrar a nossa investigação na análise de um caso concreto que se afigurava como sendo produtor de práticas concebidas como inovadoras e autopoiéticas, num quadro de relação mais abrangente com os *stakeholders* da comunidade local.

Os capítulos subsequentes da primeira parte do trabalho traduzem a revisão bibliográfica efetuada, tendo como referência nuclear a teoria dos sistemas sociais de Niklas Luhmann, visando analisar a possibilidade do novo sistema organizacional, configurado num mega-agrupamento, poder ser produtor de mecanismos autopoiéticos e de dinâmicas inovadoras num contexto de distinção sistema/ambiente.

Os procedimentos metodológicos adotados permitiram-nos fazer emergir aquela que se nos afigurou como a categoria central, a "construção da mudança e a produção de dinâmicas autopoiéticas e inovadoras" e que traduz a dimensão nuclear da nossa investigação.

A inovação sistémica de base autopoiética como uma possibilidade emergente da investigação

Como pudemos demonstrar, a inovação sistémica decorre de eventos endógenos, o que vem ao encontro da perspetiva luhmanniana de que os sistemas autopoiéticos, ao invés de procurarem processos de adaptação, constroem a sua própria complexidade a partir da indução de irritações do ambiente, levando à seleção entre diferentes opções (Luhmann, 1992; 1997a; 2011). Assim, a novidade introduzida pelo ambiente no sistema, ao produzir irritação, constituiu-se como uma base de sustentação de desafios tomados pelos participantes como novos horizontes de sentido, materializados na produção de dinâmicas

inovadoras de raiz autopoiética e consolidados num processo evolutivo marcado por diferentes fases de construção da mudança.

Na parte empírica da investigação começámos, por isso, por apresentar as caraterísticas identitárias de cada uma das organizações agregadas, fazendo ressaltar as respetivas singularidades, mostrando que a introdução da novidade gerou um processo de *variação* que alterou as expetativas dos participantes e desencadeou, numa fase inicial, uma forte resistência. A generalidade dos participantes admite esta reação inaugural, a começar pelos diretores das três organizações, tomados como os interlocutores privilegiados pela administração educativa, de onde foi originária a ideia de criar um agrupamento de grande dimensão. Porém, as negociações encetadas entre os diretores fizeram confluir os líderes do agrupamento AEG e da ESBS para uma nova referência de sentido, sustentada nas potencialidades deste novo sistema organizacional, o que conduziu à produção de novas expetativas, fazendo convergir o novo agrupamento para a promoção de dinâmicas inovadoras. Nesta fase, que podemos também enquadrar num tempo de *problematização*, o diretor e a equipa diretiva assumiram a formulação dos problemas e lideraram o processo oferecendo soluções que levaram outros participantes a integrar-se numa linha que afirmou o protagonismo destes 'empreendedores' e à estabilização de um padrão de atuação sustentado na equipa dirigente e nas lideranças formais do novo agrupamento. Foram, assim, produzidas outras expetativas que levaram a novas *seleções* que depois vieram a ser consolidadas através de processos de *reestruturação*.

Simultaneamente, desenvolveu-se uma corrente divergente que parece ter sido menosprezada, mas cujas vozes discordantes do trajeto de mudança empreendido, embora tenham diminuido a sua amplitude, permaneceram, tendo como principais mentores lideranças ligadas ao antigo agrupamento OCA. Esta tendência, embora minoritária, manteve a rejeição da novidade, bem como o processo de construção de uma nova organização nos termos padronizados pelo grupo maioritário.

Devemos, assim, salientar que o que se afigurou como uma novidade e que começou por ser objeto da resistência da generalidade dos participantes viria depois a ser assumida por um grupo mobilizador, focado no diretor e no subdiretor, como uma oportunidade de introduzir dinâmicas inovadoras e autopoiéticas, envolvendo outros atores num processo de *interessamento* (*interessement)* bem sucedido e que conduziu à *mobilização* das lideranças intermédias, sobretudo coordenadores de departamento e coordenação dos diretores de

turma, mas também a presidente do Conselho Geral e outros *stakeholders* representados nesse mesmo órgão, levando à estabilização de um padrão da ação.

No entanto, apesar de atenuadas ao longo do tempo, as resistências mantiveram-se, mostrando que estes processos não podem ser totalmente controlados pelo centro e que as periferias podem, também elas, contribuir para a consolidação das dinâmicas de inovação, introduzindo novos processos de *variação* e *problematização*.

Um retorno à questão central e aos eixos de pesquisa

Retomando a questão central colocada no início do nosso trabalho, esta investigação demostrou que um processo de mudança desencadeado pelo ambiente dos sistemas organizacionais agregados promoveu uma resistência generalizada, mas que viria a ser assumida como uma oportunidade de construção de dinâmicas inovadoras e melhoria sistémica com a nova organização. Contudo, como ficou patente na análise desenvolvida, este processo de base autopoiética centrou-se em torno do diretor e do subdiretor do mega-agrupamento, os quais inscreveram no novo empreendimento um conjunto de porta vozes, corporizados nas lideranças intermédias, coordenação dos diretores de turma, coordenadores dos departamentos curriculares, coordenadores de escola e stakeholders locais que, conjuntamente com a restante equipa diretiva, souberam mobilizar e estabilizar um padrão de atuação.

No entanto, pelo que transparece dos testemunhos das diferentes partes interessadas este processo de mudança foi conduzido, sobretudo, pelos professores, organizados em torno do diretor e da equipa diretiva e que assumiram o desenrolar dos acontecimentos, quer na fase inicial, quer no desenvolvimento do processo. Diferentes stakeholders locais fazem ressaltar a confiança que depositam no diretor e na sua equipa dirigente, como também nos professores, considerando que estes estão mais dentro dos problemas porque lidam com eles diariamente. Esta é uma situação evidenciada pelo representante das empresas (CGe), mas também dos pais (CGp) e da Câmara Municipal (CGc).

Assim, relativamente ao eixo de pesquisa *b), dinâmicas organizacionais e interação com os 'stakeholders' na melhoria organizacional,* contrariamente ao que se poderia esperar, os stakeholders locais não tiveram um protagonismo constante e generalizado. Pelo contrário, os seus contributos foram sendo introduzidos de forma seletiva e circunstanciada,

cabendo a liderança do processo à equipa dirigente em articulação com as lideranças educativas relacionadas com a hierarquia formal da organização.

No plano da seletividade de atuação dos stakeholders, salienta-se a decisão relativa à proposta de contrato de autonomia feita pelo diretor ao Conselho Geral e que foi recusada, sendo os maiores opositores os professores e a Câmara Municipal. Esta, por considerar que não foi envolvida no processo, aqueles, por não quererem concentrar demasiado poder no diretor. Uma outra situação que, neste âmbito, merece ser destacada prende-se com a pressão exercida, sobretudo pelos representantes dos pais e da Câmara Municipal, para uma revisão do dispositivo de avaliação, em virtude do diferencial entre a classificação interna, mais baixa, e a classificação externa dos alunos do ensino secundário, que era superior. Esta questão foi por diversas vezes colocada pelos pais no Conselho Geral, mas foi também abordada por diferentes participantes, como o representante da Câmara Municipal e professores que consideraram este um problema a merecer resolução e que levaria à reformulação do dispositivo de avaliação.

Entre os stakeholders, aquele que foi claramente identificado como tendo contribuído para as dinâmicas inovadoras no novo agrupamento, para além da equipa dirigente e das lideranças formais estruturadas na hierarquia do mega-agrupamento, foi o centro de formação de professores, considerado como um foco de introdução de inovação no mega-agrupamento. De resto, os contributos dos stakeholders locais restringiu-se, sobretudo, à colaboração nos cursos profissionais, seja relativamente à escolha dos mesmos ou à colaboração no desenvolvimento de atividades e nos estágios.

Neste sentido, podemos considerar, relativamente ao eixo de pesquisa *e) o sistema organizacional como produtor de mecanismos autopoiéticos e o papel das lideranças educativas*, que são sobretudo as lideranças formais e hierarquicamente situadas que assumem a dinamização do novo projeto, incutindo-lhe uma dimensão autopoiética. A começar pelo diretor (Da) e o subdiretor (Db) do mega-agrupamento, mas também outros participantes, como sejam a coordenadora dos diretores de turma (CPdt) e a coordenadora da escola OCA (CE), ao enfatizarem a ideia de que, a partir de uma imposição legal proveniente da administração educativa, a escola soube assumir um projeto distinto, partindo das suas próprias referências. Desta forma, estes protagonistas puseram em evidência a construção de um novo projeto, produzido a partir da introdução de dinâmicas inovadoras, denotando também processos de auto-observação sustentados em práticas de observação de

2.ª ordem, ao distinguirem claramente o lado marcado e o lado não marcado da distinção sistema/ambiente e ao inserirem-se num processo de reentrada no sistema, ultrapassando o ponto cego, mostrando, assim, uma análise do processo construído a partir das referências do próprio sistema.

Das análises feitas, e situando-nos no âmbito do eixo de pesquisa *a) visão do mega-agrupamento enquanto núcleo escolar inovador e de referência para a região*, devemos sublinhar um conjunto de inovações produzidas, das quais podemos começar por considerar a "especialização das escolas" por níveis de ensino numa estreita articulação com uma "lógica propedêutica", o que levou à distribuição dos alunos pelos edifícios escolares, considerando a articulação entre o 4.º e o 5.º anos e o 9.º e o 10.º anos e a necessidade de alocação de professores para outros edifícios escolares e a circulação de um grupo de docentes entre as diferentes escolas. Uma outra medida considerada como inovadora prende-se com a ênfase colocada nos resultados escolares, levando o mega-agrupamento a alargar o dispositivo de avaliação do ensino secundário a todos os níveis de ensino e a organizar todo o processo em função dos exames e da pressão da melhoria dos resultados, num processo que os participantes quiseram desenvolver com recurso a acompanhamento externo.

Um outro aspeto que merece ser salientado neste contexto da implementação de dinâmicas inovadoras prende-se com o recurso à memória organizacional na tomada de decisão, levando a que entre diferentes possibilidades tenham sido escolhidas aquelas práticas que na história de cada uma das organizações agrupadas se evidenciaram como núcleos dinâmicos e de referência em cada um dos sistemas organizacionais. Para além do dispositivo de avaliação que foi um instrumento de regulação das aprendizagens de referência na escola secundária, também os agrupamentos AEG e OCA proporcionaram contributos nesse sentido, sublinhando-se a necessidade de potenciar os aspetos mais dinâmicos em cada uma das organizações. Merecem destaque os contributos fornecidos pelos agrupamentos AEG e OCA no âmbito das práticas relativas à inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais, uma realidade que a escola secundária praticamente desconhecia. Mas também o ensino articulado da música, uma dimensão já desenvolvida e referenciada na OCA, que as restantes organizações não tinham implementado e que viria a tornar-se como uma grande referência no mega-agrupamento, como também os desportos gímnicos que, sendo provenientes do agrupamento AEG, viriam a ser potenciados na nova organização de forma considerada muito meritória.

O recurso à memória organizacional constituiu também uma referência ao nível das estruturas relativas aos cursos profissionais na escola secundária e dos percursos curriculares diferenciados nos agrupamentos, ou no domínio das tecnologias da comunicação e da informação, bem como nos documentos de enquadramento pedagógico, aqueles sobretudo na escola secundária e estes no agrupamento AEG.

Podemos, assim, considerar que o novo agrupamento soube enquadrar as dinâmicas autopoiéticas de cariz inovador no contexto de uma maior complexidade, pelo que, e reportando-nos ao eixo de pesquisa *d) o mega-agrupamento (em análise) como sistema organizacional complexo em interação com um ambiente multifacetado*, o novo sistema organizacional soube sustentar a mudança num contexto de aprendizagem marcado por um conhecimento a fazer-se coletivamente, articulando contributos individuais e coletivos, num contexto de aprendizagem da prática e numa continuidade de saber e fazer (Gherardi & Atrati, 2012), como ficou bem patente em alguns dos depoimentos recolhidos. Neste âmbito merecem destaque os processos enfatizados pelo subdiretor do mega-agrupamento (Db), nomeadamente ao nível da coordenação da direção de turma, privilegiando-se a possibilidade de a direção do mega-agrupamento "falar a uma só voz" com todos os participantes. Esta reorganização da coordenação da direção de turma constituía, assim, uma forma de reduzir a complexidade, aliada a outras, como aquela que já referenciámos no âmbito do recurso à memória organizacional. Para além desta estrutura, outras formas de redução da complexidade foram implementadas, nomeadamente ao nível da reestruturação dos processos de implementação da prova global dando maior poder de atuação às bases que faziam chegar as propostas às estruturas de decisão.

Neste mesmo sentido de redução da complexidade, podemos inserir a reestruturação dos departamentos curriculares, que começaram por ser demasiado grandes e ineficazes, obrigando a um desdobramento em assessorias, de âmbito disciplinar, e fazendo assentar nessa estrutura a base do trabalho pedagógico desenvolvido, enquadrada por um "plano de atividades do departamento" previamente definido. Para além disso, foi tomada a opção pelo desdobramento de departamentos curriculares de maior dimensão, apostando numa especialização por grupos disciplinares, como foi o caso do Departamento Curricular de Ciências e Tecnologias. Um procedimento semelhante foi seguido ao nível da organização dos serviços administrativos, optando-se pela especialização por funções e a criação de "manuais de procedimentos", como foi enfatizado pelo subdiretor (Db).

Deste modo, o novo sistema organizacional, na interação com um ambiente multifacetado e a complexificação do contexto de ação, por intermédio de novas comunicações e irritações, procedia, nos termos de Luhmann (1997a), a processos de redução da complexidade, mas, simultaneamente, promovia um aumento da complexidade do funcionamento do mega-agrupamento e, assim, a produção de inovações sustentadas em mecanismos autopoiéticos e autorreferenciais. Podemos, assim, considerar que as dinâmicas produzidas no mega-agrupamento levaram ao *estabelecimento de redes de comunicação-cooperação/tensão, sentidos, propósitos, resultados…*, nos termos por nós equacionados no âmbito do eixo de pesquisa *c)*.

Com efeito, o processo de constituição do mega-agrupamento constitui uma novidade introduzida nos diferentes sistemas pelo ambiente. Esta primeira decisão foi, por isso, marcada por um processo de heterorreferência, o que implicou, também, a designação da escola sede do novo agrupamento e a constituição da CAP. Após um processo ampliado de resistência à mudança, dois ex-diretores, o do agrupamento AEG e o da escola secundária (ESBS) desencadearam, logo nesta fase, processos de distinção entre o antes e o depois, assumindo o mega-agrupamento como o lado marcado da observação, despoletando algumas medidas distintivas da nova organização, das quais ressalta a reorganização dos alunos tendo por base o critério da especialização por níveis de ensino e com uma intencionalidade propedêutica. Foi, assim, estabelecida a distinção e a indicação do lado marcado do sistema. Ao invés, o ex-diretor do agrupamento OCA e um conjunto de outros líderes deste sistema organizacional continuaram a resistir à mudança, enfatizando o anterior agrupamento como o seu lado marcado da observação.

Estas duas linhas de atuação mantiveram-se em divergência ao longo do processo, a qual se mantinha ainda durante o período de recolha de dados, embora a resistência à mudança já começasse a dar mostras de alguma atenuação. A mesma situação de mitigação da resistência também se começou a sentir relativamente a outro dos grandes objetivos do mega-agrupamento, a melhoria dos resultados escolares, tendo como instrumento de prossecução dessa política de agrupamento a generalização do dispositivo de avaliação da escola secundária aos restantes níveis de ensino. Mas aqui foram ainda mais evidentes as divergências quanto à ideia de que os resultados teriam melhorado com a agregação e até relativamente à oposição à prioridade dada à mensuração e aos instrumentos de avaliação por referência aos exames.

Desenvolveram-se, assim, processos paralelos de cooperação e de tensão relativamente ao envolvimento na mudança. No primeiro caso, fomos mostrando os processos de produção de novas expetativas e definição de novos sentidos que conduziram a processos de reestruturação e consolidação de dinâmicas inovadoras de matriz autopoiética, sustentadas pela ação empreendedora da equipa dirigente, constituída em torno do diretor e do subdiretor, enquanto no segundo mantiveram-se as tensões, sobretudo baseadas na dissidência do ex-diretor do agrupamento OCA e um conjunto de outros líderes provenientes dessa organização.

Com efeito, da pesquisa foi ressaltando a ideia de que o projeto desta organização foi o que veio a ser mais afetado, nomeadamente no que concerne à maior ênfase concedida ao envolvimento com a comunidade, às relações consideradas como familiares entre os diferentes participantes e à maior valorização de atividades de âmbito mais académico e da mensuração como padrão na avaliação das aprendizagens. Um exemplo paradigmático desta diferenciação foi sublinhado pela generalidade dos participantes ao reconhecerem que o chamado *Arraial Beirão* veio a sair diminuído e desvalorizado no novo agrupamento. Esta aparente minoração do projeto do agrupamento OCA tornava-se ainda mais dimensionada com a imagem de indisciplina e de insucesso escolar que transparecia relativamente à escola OCA, para onde foram alocados os alunos do 7º e do 8º anos de escolaridade, em contraste com um projeto anterior que era tido como inovador.

Estas considerações conduzem-nos ao eixo de pesquisa *f) que formulámos como perceção do lado mais informal da organização e da produção de significados e de elementos subjetivos e não planeados na construção do mega-agrupamento.*

Tomando como referência este eixo de pesquisa, e situando-nos no horizonte de um balanço da mudança que procurámos também efetuar, da análise dos dados ressalta a ideia de que a construção do novo agrupamento trouxe, para a grande maioria dos participantes, um conjunto de vantagens e benefícios organizacionais, nomeadamente aqueles que têm a ver com a criação de uma referência comum, mormente ao nível das finalidades a desenvolver pelo novo sistema organizacional; das práticas pedagógicas e avaliativas; da articulação curricular no contexto do alargamento da escolaridade obrigatória de 12 anos de escolaridade; dos instrumentos de regulação da vida quotidiana, mas também a nível económico-financeiro e da distribuição do serviço docente, ou mesmo a nível de uma amplitude de conhecimentos provenientes da diversidade de participantes.

Porém, da pesquisa feita foram também emergindo um conjunto de elementos que vieram a promover a centralidade da escola secundária, enquanto provocavam a periferização das escolas sede dos anteriores agrupamentos e, no caso do agrupamento OCA, a desvirtuação do projeto.

Assim, enquanto a escola secundária, que se tornou a sede do mega-agrupamento, ganhou protagonismo, ao afirmar-se como o centro nuclear das decisões e dos encontros gerais promovidos pelo novo agrupamento, os antigos centros viram-se contraídos de poder e, no caso do agrupamento OCA, em grande medida, os seus líderes foram mesmo desapossados da organização formal. A escola secundária tornou-se o modelo a seguir.

Por isso, alguns dos participantes acentuam a existência de um sentimento de perda, sobretudo do diretor, agora ausente e mais distante do quotidiano dos professores, mas também do coordenador de departamento e de identificação com o espaço, em virtude da deslocação de professores para outros edifícios e, nalguns casos, com um horário letivo distribuído por diferentes escolas. A impessoalidade das relações emerge, assim, como norma de atuação, privilegiando-se o distanciamento e o formalismo, levando mesmo, embora em casos mais residuais, à manifestação de desconfiança nas novas lideranças.

Esta chamada perda de "espírito de escola", mais sentido na antiga escola OCA ou na AEG, sobretudo nos professores provenientes da OCA, fazia emergir alguns nichos sobretudo adstritos à escola secundária e à OCA, que privilegiavam a distribuição de um horário letivo circunscrito a essas escolas. O reconhecimento destas realidades levava a coordenadora dos diretores de turma (CPdt) a acentuar a necessidade de valorização da ideia de agrupamento como "casa comum" e o diretor (Da), a procurar "cultivar o espírito de união" através da promoção de festas e celebrações sedeadas na escola secundária que, por isso, são muitas vezes entendidas como formas de afirmação da centralidade da ESBS e de menosprezo por outras atividades mais localizadas e circunscritas aos diferentes níveis de ensino.

Assim, apesar das vantagens da construção do caminho feito, reconhecidas pela grande maioria dos participantes e de forma mais efusiva pelos protagonistas mais identificados com aquela que podemos considerar como a linha dos "atores protagonistas", sustentada no diretor e nas lideranças formais, mas também pelos stakeholders locais, este é um percurso considerado ainda em andamento e que, de acordo com os próprios participantes, necessita de melhorias. Isto é, admite-se a necessidade de processos de *reestruturação* e consolidação

das dinâmicas inovadoras e processos de mútua aprendizagem entre a organização e os respetivos ambientes, considerando-se que algumas das opções anteriormente preteridas possam vir a ser selecionadas e melhoradas, recuperando propostas provenientes das vozes antes mais silenciadas e que poderão enriquecer as dinâmicas inovadoras.

As notícias que nos chegaram posteriormente à nossa pesquisa de campo indiciam esse novo sentido em construção que podemos considerar mais relacional, ao tomarmos conhecimento de uma nova reorganização dos alunos, juntando o 1º ciclo na antiga escola OCA e deslocando o 7º e 8º anos de escolaridade para a escola AEG, juntando-os com o 2º ciclo que já aí funcionava; como também a assunção por parte do diretor na tomada de posse para mais um mandato, ao salientar o propósito de "acarinhar" a comunidade escolar.

Esta melhoria da comunicação sistémica poderá traduzir a ideia de consolidação da mudança dissipando, por um lado, a apreensão manifestada por alguns protagonistas relativamente ao futuro com uma mudança de direção, sobretudo manifestada por Db e CGa, como também a recuperação da pessoalidade das relações cuja ausência tinha vindo a ser sentida, de uma forma especial, pelos professores antes ligados ao agrupamento OCA. Desta forma, são promovidos atos comunicativos numa rede recursiva sustentada num duplo horizonte de sentido que, sendo bem-sucedidos, produzem novas possibilidades de melhoria do sistema organizacional.

Consideramos, assim, que este nosso trabalho poderá enquadrar-se, também ele, no âmbito da prossecução de investigações suscetíveis de produzir novos conhecimentos para a análise das organizações educativas, mormente no que concerne às questões relativas à formação e dinâmicas de construção de mega-agrupmentos.

Desafios para novos (re)investimentos numa perspetiva autopoiética e inovadora

A investigação desenvolvida demonstrou a importância da utilização da teoria dos sistemas sociais de Niklas Luhmann em trabalhos de pesquisa no campo educacional, pondo em evidência a possibilidade de implementação de dinâmicas inovadoras de cariz autopoiético na construção de um novo sistema organizacional, mesmo que marcado por uma grande dimensão.

Neste sentido, consideramos que as questões da educação podem beneficiar da convocação de teoria dos sistemas sociais de Niklas Luhmann, enriquecendo as análises e

promovendo melhores condições para a compreensão e melhoria das práticas educativas nos diferentes contextos de atuação, partindo da construção de distinções sistema/ambiente em contextos de fechamento operativo e abertura cognitiva.

Ainda a nível organizacional, um investimento em futuras investigações que poderia tornar-se também muito profícuo prende-se com a possibilidade de análise do Centro de Formação de Professores sedeado na escola sede do agrupamento que serviu de objeto empírico do nosso estudo – tanto mais que abarca dois outros agrupamentos, embora de menor dimensão, situados em vilas limítrofes - ao nível do seu contributo para o desenvolvimento de dinâmicas inovadoras naqueles agrupamentos de escolas.

Para além da análise organizacional, esta perspetiva teórica e metodológica pode também afigurar-se como sendo de grande valia para o aprofundamento de outras problemáticas do campo educativo, nomeadamente ao nível das questões curriculares e da possibilidade de compreensão e melhoria do sistema social da *interação* na sala de aula, partindo da assunção de que estes processos de comunicação sistémica poderão ser desenvolvidos com base na possibilidade de produção de mecanismos autopoiéticos e de dinâmicas inovadoras nos processos de ensino e aprendizagem.

Bibliografia

Afonso, N. (2014). *Investigação naturalista em educação. Um guía prático e crítico.* V.N. Gaia: Fundação Manuel Leão.

Ahrne, G., Brunsson, N., & Seidl, D. (2016). Resurreting organization by going beyond organizations. *European Managment Journal, 35*(1), pp. 8-14.

Aitkin, M., & Longford, N. (1986). Statistical Modelling Issues in School Effectiveness Studies. *Journal of the Royal Statistical Society, 149*(1), pp. 1-43. doi:10.2307/2981882

Akrich, M., Callon, M., & Latour, B. (2002). The key to success in innovation Parte I: the art of interessement. *International Journal of Innovation Management, 6*(2), pp. 187-206. Obtido de http://www.bruno-latour.fr/sites/defaul

Alcadipani, R., & Tureta, C. (2008). Pós-estruturalismo e análise das organizações: a contribuição da teoria ator-rede. *V Encontro de Estudos Organizacionais da ANPAD*, (pp. 1-15). Belo Horizonte, 18 a 20 de junho. Obtido em 21 de julho de 2018, de https://gvpesquisa.fgv.br/sites/gvpesquisa.fgv.br/files/arquivos/alcadipani_-_pos-_estruturalismo_-_2008_eneo477.pdf

Alcadipani, R., & Tureta, C. (2009). Teoria ator-rede e análise organizacional: contribuições e possibilidades de pesquisa no Brasil. *Organizações e Sociedade, 16(51)*. Obtido em 31 de Julho de 2015, de https://portalseer.ufba.br/index.php/revistaoes/article/view/11084

Alves, T., & Varela, T. (2012). Construir a relação escola-comunidade educativa. *Educação, 25(2)*, 31-61.

Amado, J. (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação* (2ª ed.). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Amiguinho, A., & et al. (1999). Da dinâmica educativa local ao agrupamento de escolas. *n.º 23*, pp. 78-87. Obtido em 25 de 04 de 2014, de http://legado.esep.pt/aprender/index.php/revistas/101-revista-aprender-n-23

Arnal, J., Rincón, D., & Latorre, A. (1994). *Investigación educativa. Fundamentos y metodología.* Barcelona: Labor.

Arnold, M., Urquiza, A., & Thumala, D. (2011). Recepción del concepto de autopoiesis en las ciencias sociales. *Sociológica, 26(73)*, pp. 87-108. Obtido em 15 de Maio de 2018, de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=305026708004

Arnold-Cathalifaud, M. (2012). Las organizaciones como sistemas sociopoiéticos: metodología y práctica. *Século XXI, 2*(1), pp. 9-42. doi:http://dx.doi.org/10.5902/6383

Arnold-Cathalifaud, M. (2014). Imágenes de la complexidad: la organización de las organizaciones. Em M. Arnold, H. Cadenas, & A. Urquiza, *La organización de las organizaciones sociales. Aplicacione desde perspectivas sistémicas.* (pp. 21-53). Santiago de Chile: Ril Editores.

Ashby, W. (1958). Requisite variety and its implications for the control of complex systems,. *Cybernetica, 1*(2), pp. 83-99. Obtido em 14 de Julho de 2018, de http://pcp.vub.ac.be/Books/AshbyReqVar.pdf

Aubrey, C., Godfrey, R., & Harris, A. (2013). How DoThey Manage? Na Investigation of Early Childhood Leadership. *Educational Management Administration & Leadership, 41*(1), pp. 5-29.

Avolio, B. J., & Bass, B. M. (2002). *Developing Potential Across a Full Range of leadership.* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Avolio, B., Bernard, M., & Jung, D. I. (1999). Re-examining the components of transformational and transactional leadership using the multifactor leadership questionnaire. *Journal of Occupational and Organizational Psychology, 72*, pp. 441–462.

Baecker, D. (2017). Teorías sistémicas de la comunicación. *MAD*(37), pp. 2-20. doi:10.5354/0718-0527.2017.4726

Baralou, E., Wolf, P., & Meissner, P. (2012). Bright, excellent, ignored: the contribution of Luhmann's system theory and its problem of nonconnectivity to academic management research. *Baralou, E.; Wolf, P.; Meissner, P. (2012). Bright, excellent, ignored: the contribution of Luhmann's system theory and iHistorical Social Research, 37*(4), pp. 289-308. Obtido em 5 de Agosto de 2017, de https://core.ac.uk/download/pdf/42110155.pdf

Bardin, L. (1995). *Análise de conteúdo.* Lisboa: Edições 70.

Bardin, L. (1995). *Análise de conteúdo.* Lisboa: Edições 70.

Barroso, J. (2004). Autonomia das escolasuma ficção necessária. *Revista Portuguesa de Educação, 17*(2), pp. 49-83.

Barroso, J. (2005). *Políticas educativas e organização escolar.* Lisboa: Universidade Aberta.

Barroso, J. (2006). A autonomia das escolas: retórica, instrumento e modo de regulação da ação política. Em AAVV, *A autonomia das escolas* (pp. 23-48). Fundação Calouste Gulbenkian.

Barroso, J. (2011). Direção de escolas e regulação das políticas: em busca do unicórnio. Em A. Neto-Mendes, & A. Ventura, *A emergência do diretor da escola: questões políticas e organizacionais* (pp. 11-22). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Bass, B., & Avolio, B. J. (1994). *Improving organizational effectiveness through transformational leadership.* Thousand Oaks: Sage.

Bateson, L. (1991). *Pasos hacia una ecologia de la mente.* Buenos Aires: Carlos Lohlé.

Benavente, A. (1995). *As inovaçõe nas escolas. Um roteiro de projetos.* Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Bendassolli, P. F. (2013). Theory Building in Qualitative Research: Reconsidering the Problem of Induction. *FQS, 14*(1). Obtido em 5 de janeiro de 2018, de http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1851/3499

Berelson, B. (1971). *Contents analysis in communication research.* New York: Hafner Publ.

Berghaus, M. (2011). *Luhmann leicht gemacht* (3 ed.). Köln: UTB.

Bertalanffy, L. V. (1989). *Teoría general de los sistemas. Fundamentos, desarrollos, aplicaciones.* México: Fondo de Cultura Económica.

Besio, C., & Pronzini, A. (2010). Inside Organizations and Out. Methodological Tenets for Empirical Research Inspired by Systems Theory. *FQS - Forum: Qualitative Social Researh, 11*(3). Obtido em 5 de agosto de 2017, de http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1539/3043

Besio, C., & Schmidt , R. J. (2012). Innovation als spezifische Form sozialer Evolution: Ein systemtheoretischer Entwurf1. Technical University Technology Studies Working Papers. TUTS-WP3 2012. Obtido em 5 de agosto de 2017, de https://www.ts.tu-berlin.de: https://www.ts.tu-berlin.de/fileadmin/fg226/TUTS/TUTS_WP_3_2012l.pdf

Bilhim, J. A. (2001). *Teoria organizacional. Estruturas e pessoas.* (2.ª ed.). Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.

Blake, R. R., & Mouton, J. S. (1964). *The new managerial grid: key orientations for achieving production through people.* Houston: Gulf Publishing Company.

Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos.* Porto: Porto Editora.

Bolívar, A. (2012). *Melhorar os processos e os resultados educativos. O que nos ensina a investigação.* V.N. Gaia: Fundação Manuel Leão.

Bolívar, A., & Rodríguez Diéguez, J. L. (2002). *Reformas y retórica. La reforma educativa de la LOGSE.* Málaga: Ediciones Aljibe.

Bolívar, A., López Yáñez , J., & Murillo, F. J. (2013). Liderazgo en las instituciones educativas. Una revisión de líneas de investigación. *Revista Fuentes*(14), pp. 15-60. Obtido de https://revistascientificas.us.es/index.php/fuentes/article/view/2352

Borrel Felip, N. (1989). *Organizacion escolar. Teoría sobre las corrientes científicas.* Barcelona: Editorial Humanitas.

Braun-Thürmann, H. (2005). *Innovation.* Bielefeld: Transcript Verlag.

Brookover, W., & et al. (1979). *School Social Systems and Student Achievement: Schools Can Make a Difference.* New York: Praeger.

Brown, S. (2002). Michel Serres: science, translation and the logic of the parasite. *Theory, Culture & Society, 19(3)*, pp. 1-27.

Bueger, C., & Stockbruegger, J. (2015). Actor-Network Theory: Objects and actants, networks and narratives. Obtido em 28 de julho de 2015, de https://www.academia.edu/15099849/Actor-Network_Theory_Objects_and_Actants_Networks_and_Narratives_?auto=download&campaign=weekly_digest

Burns, J. M. (1978). *Leadership.* New York: Harper and Row.

Burns, T., & Stalker, G. M. (1994). *The management of innovation* (3ª ed.). Oxford: Oxford University Press.

Caballero Fernández, G., García Vazquez, J. M., & Quintás Corredoira, M. A. (2007). *Investigaciones Europeas de Dirección y Economia de la Empresa, 13, n.º 2*, pp. 13-32. Obtido em 15 de julho de 2018, de http://www.redalyc.org/pdf/2741/274120280001.pdf

Calás, M., & Smircich, L. (1999). Past postmodernism? Reflectiones and tentative directiones. *Academy of Management Review, 24(4)*, pp. 649-671.

Callon, M. (1986a). The sociology of an actor-network: the case of the electric vehicle. Em M. Callon, & J. L. (eds), *Mapping the Dynamics of Acience and Technology: Sociology of science in the real world.* London: MacMillan Press.

Callon, M. (1986b). Some elements of sociology of translation: domestication of the scallops and the fishermen of St. Brieu Bay. Em (. J. Law, *Power, action and belief: a new sociology of knowledg?* (pp. 196-223). London: Routledge. Obtido em 27 de Julho de 2018, de http://www.vub.ac.be/SOCO/tesa/RENCOM/Callon%20(1986)%20Some%20elements%20of%20a%20sociology%20of%20translation.pdf

Callon, M., & Law, J. (1997). After the individual society: lessons on colletivity on science, technology and society. *Canadian Journal Of Sociology, 22(2)*, pp. 165-162. Obtido de https://www.brown.edu/Departments/Joukowsky_Institute/events/cogutmaterialworlds/files/5586882.pdf

Camilis, P. K., Bussular, C. Z., & Antonelo, C. S. (2016). A agência a partir da Teoria Ator-Rede: reflexões e contribuições para as pesquisas em administração. *Organização & Sociedade*, pp. 73-91. doi:10.1590/1984-9230764

Canário, R. (1992). O estabelecimento de ensino no contexto local. Em R. C. (Eds), *Inovação e projeto educativo de escola* (pp. 57-85). Lisboa: Educa.

Canário, R. (1996). A escola e o local e a construção de redes de inovação. Em B. P. (Eds), *Investigação e inovação para a qualidade ds escolas* (pp. 59-76). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Canotilho, J. J., & Moreira, V. (2007). *Constituição da República Portuguesa. Anotada.* (Vol. I). Coimbra: Coimbra Editora.

Caria, T. H. (2003). *Experiência etnográfica em ciências sociais.* Porto: Edições Afrontamento.

Carlyle, T. (1988). *On Heroes, Hero-Worship and the Heroic in History.* Ney York: Fredrick A. Stokes & Broder.

Carvalho, R. d. (1996). *História do ensino em Portugal. Desde a fundação da nacionalidade até ao fim do regime de Salazar-Caetano* (2.ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Cavalcante, R. B., & et al. (2017). A teoria ator-rede como referencial teórico-metodológico em pesquisas em saúde e enfermagem. *Texto Contexto Enferm, 26(4)*, pp. 1-9. doi:https://doi.org/10.1590/0104-07072017000910017

Charmaz, K. (2009). *A construção da teoria fundamentada. Guia prático para a análise qualitativa.* São Paulo: Artmed.

Chiavenato, I. (1993). *Introdução à teoria geral da administração. São Paulo* (4.ª ed.). S. Paulo: Makron Books do Brasil-Editora MacGraw Hill.

Clarkson, M. (1995). A stakeholder framework for analyzing and evaluating corporate social performance. *Academy of Management Review, 20(1)*, pp. 92-117. doi:10.2307/258888

Cocchieri, T. (2015). Conceito de abdução: modalidades de raciocínio contidas no sistema lógico peirceano. *Clareira, 2*(1), pp. 75-92. Obtido em 10 de agosto de 2017, de http://www.revistaclareira.com.br/index.php/clareira/article/view/41/37

Corrieri, M. A. (2011). *Comunicacionalmente, quién es un "stakeholder"*. Obtido em 22 de 12 de 2016, de http://www.esan.edu.pe/conexion/actualidad/2011/07/26/comunicacionalmente-quien-es-un-stakeholder/

Corsi, G., Esposito, E., & Baraldi, C. (1996). *Glosario sobre la teoria social de Niklas Luhmann.* México: Editorial Anthropo.

Coutinho, C. P. (2011). *Metodologia de investigação em ciencias sociais e humanas: teoría e prática (2.ª reimp.). Coimbra: Almedina.* Coimbra: Almedina.

Cressman, D. (2009). *A Brief Overview of Actor-Network Theory: Punctualization, Heterogeneous Engineering & Translation*. Obtido em 27 de Outubro de 2015, de http://www.sfu.ca/cprost/?p=272

Crubellate, J. M. (2007). Três contribuições conceituais neofuncionalistas à teoria institucional em organizações. *RAC - Revista de Administração Contemporânea*(1.ª edição especial), pp. 199-222. Obtido em 12 de Julho de 2014, de https://rac.anpad.org.br/index.php/rac/article/view/573

Cruz, M. (2012). *Conselhos municipais de educação. Política educativa e ação pública.* Tese de doutoramento, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa.

Czarniawska, B. (2006). Book review: Bruno Latour: reassembling the social: an introduction to actor-network theory. *Organization Studies, 27(10)*, pp. 1553-1557.

Day, C., & et al. (2009). *The Impact of School Leadership on Pupil Outcomes Final Report.* Nottingham: University of Nottingham 2009. Obtido de https://dera.ioe.ac.uk/11329/1/DCSF-RR108.pdf

Delgado, J. M., & Martins, É. (1999). *Autonomia, Administração e Gestão das Escolas Portuguesas - 1974-1999 Continuidades e Rupturas.* Lisboa: Departamento de Avaliação Prospectiva e Planeamento do Ministério da Educação.

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2005). *The sage handbook of qualitative research* (3.ª ed.). Thousand Oaks: Sage Publications.

Doll, W. E. (1997). *Currículo: uma perspectiva pós-moderna.* Porto Alegre: Artes Médicas.

Donaldson, L., & Preston, L. E. (1995). The Stakeholder Theory of the Corporation: Concepts, Evidence and Implications. *The Academy of Management Review, 20(1)*, pp. 65-91. Obtido em 22 de Dezembro de 2016, de http://www.jstor.org/stable/258887

Dorniok, D. (2005). *Organizationen oder organizierte soziale systeme als autopoietische systeme und ihre entscheidungen. Betrachtungen zu Lumenns systemtheorie.* Norderstedt Germany: GRIN Verlag.

Dosi, G. (1983). *Techenical change and industrial transformation. The theory and an application tot he semiconductor industry.* Brighton: University of Sussex.

Echeverría, J., & González, M. I. (2009). La teoría del actor-rede y la tesis de la tecnociencia. *Arbor, 185(738)*, pp. 705-720. doi:10.3989/arbor.2009.738n1047

Edmonsds, P. (1979). Effective schools for the urban poor. *Educational Leadership, 37*, pp. 15-24.

Etxeberria, A., & Bich, L. (2017). Auto-organización y autopoiesis. *DiccionarioInterdisciplinar Austral*, pp. 1-31. Obtido em 11 de Julho de 2018, de https://philarchive.org/archive/ETXAYA

Etzioni, A. (1964). *Modern organizations.* Englewood, New York: Prentice-Hall.

Evan, W., & R. E. Freeman. (1988/1993). A Stakeholder Theory of the Modern Corporation: Kantian Capitalism. Em T. L. Beuchamp, & N. E. Bowie, *Ethical Theory and Business* (pp. 75–84.). Englewood CliVs, NJ: Prentice-Hall.

Faria, J. (2011). A Vez e a voz dos pais: a autopoieis do movimento associativo parental (tese de doutoramento, IE U. de Lisboa). Lisboa. Obtido em 21 de abril de 2014, de http://hdl.handle.net/10451/3188

Farías, I., & Ossandon, J. (. (2006). *Observando sistemas. Nuevas apropiações y usos de la teoría de Niklas Luhmann.* Santiago do Chile: RIL Editores.

Fernandes, M. R. (2000). *Mudança e inovação na pós-modernidade. Perspetivas curriculares.* Porto: Porto Editora.

Flick, U. (2005). *Métodos qualitativos na investigação científica.* Lisboa: Monitor.

Foerster, H. v. (2002). *Understanding, Understanding: essays on cybernetics and cognition.* New York: Springer-Verlag .

Formosinho, J. (1988). Princípios para a organização e administração da escola portuguesa. In CRSE, *A gestão do sistema escolar* (pp. 53-102). Lisboa: Ministério da Educação.

Formosinho, J. (1989). De serviço de estado a comunidade educativa: uma nova conceção para a escola portuguesa. *Revista Portuguesa de Educação, 2*(1), pp. 53-86.

Forquin, J. C. (1993). *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar.* Porto Alegre: Artes Médicas.

Freeman, C. (1974). *The Economics of Industrial Innovation.* Harmondsworth: Penguin.

Freeman, R. E. (1984). *Strategic management: a stakeholder approach.* Boston: Pitman.

Freeman, R. E. (2004). The Stakeholder Approach Revisited. *zfwu, 5/3*, pp. 228-241. doi:10.5771/1439-880X-2004-3-228

Freeman, R. E., & et al. (2007). *Managing for stakeholders. Survival, reputation and success.* New Haven & London: Yale University Press.

Freeman, R. E., & et al. (2010). *Stakeholder Theory: the state of the art.* Cambridge: Cambridge University Press.

Freeman, R. E., & Reed, D. L. (1983). Stockholders and stakeholders: a new perspective on corporate governance. *California Management Review, 25*(3), 88-106.

Friedberg, E. (1995). *O poder e a regra. Dinâmicas da ação organizada.* Lisboa: Instituto Piaget.

Friedman, A. L., & Miles, S. (2006). *Stakeholders. Theory and practice.* Oxford, New York: Oxford University Press.

Friedman, M. (1970 de setembro de 1970). The Social Responsability of Business is to Increase its Profits. *The New York Times Magazine*. Obtido em 22 de dezembro de 2016, de http://www.colorado.edu/studentgroups/libertarians/issues/friedman-soc-resp-business.html

Fugimura, J. (1995). Ecologies of action: recombining genes, molecularizing cancer, and transforming biology. *Ecologies of Knowledge*, pp. 302-346.

Fullan, M. (2003). *Liderar numa cultura de mudança.* Porto : Edições Asa.

Gate Quezada, R. (2012). *Responsabilidad universitaria: una nueva mirada a la relación de la universidad com la sociedad desde la perspectiva de las partes interessadas. Un estudio de caso (Tesis doctoral, Universidad de Valladolid).* Valladolid: Universidad de Valladolid. Obtido em 22 de Dezembro de 2016, de http://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/923/1/TESIS148-120417.pdf (22/12/2016)

Gentile, G. C. (2010). Discourse Analysis of the Documentary Method as "Key" to Self-Referential Communication Systems? Theoretic-Methodological Basics and Empirical Vignettes. *FQS-Forum Qualitative Sozialforschung, 11*(3). doi:http://dx.doi.org/10.17169/fqs-11.3.1562

Gherardi, S. (2006). *Organizational knowledge: learning to practice-based knwing.* Oxford: Bleckwell.

Gherardi, S., & Atrati, A. (2012). *Learning and knowing in practice-basead studies.* Northampto, M.A.: Edward Elgar.

Gherardi, S., & Nicolini, D. (2005). Actor-networks: ecology and entrepreneurs. Obtido em 2 de fevereiro de 2018, de https://warwick.ac.uk/fac/soc/wbs/research/ikon/people/davidenicolini/gherardinicolini_actor_network_and_enterpreneus.pdf

Glaser, B., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grouded theory. Strategies for qualitative research.* Chicago: Aldine Transaction.

Gronn, P. (2009). From distributed to hybrid leadership practice. Em A. H. perspectives., *Distibuted leadership. Diferent perspectives* (pp. 197-217.). Londres: Springer.

Guerra, I. (2006). *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo. Sentidos e formas de uso.* Estoril: Princípia Editora.

Günther, G. (2004). Life as poly-contexturality. Obtido em 6 de agosto de 2017, de https://vordenker.de/ggphilosophy/gg_life_as_polycontexturality.pdf

Hallinger, P. (2003). Leading Educational Change: Reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education*, pp. 229-350.

Hallinger, P., & Heck, R. H. (2014). Liderazgo colaborativo y mejora escolar: compreendendo el impacto sobre la capacid qualitativa de la escuela y el aprendizagem de los estudantes. *REICE – REVISTA Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 12*(4), pp. 71-88. Obtido de http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol12num4e/art3.htm

Hargreaves, A., & Fink, D. (2007). *Liderança sustentável.* Porto Editora: Porto.

Harris, A., & Lambert, L. (2003). *Building leadership capacity for school improvement.* Maidenhead: Open University Press.

Hassard, J., Law, J., & Lee, N. (1999). Preface. *Organization, 6(3)*, pp. 387-390. doi:10.1177/135050849963001

Helgesson, C.-F., & Kjellberg, H. (2005). Macro actors and the sounds of the silenced. Obtido em 6 de agosto de 2017, de https://www.academia.edu/12827042/Macro-actors_and_the_sounds_of_the_silenced_2005_

Izuzquiza, I. (2008). *La sociedad sin hombres. Niklas Luhmann o la teoría como escándalo* (2.ª ed.). Barcelona: Anthropos.

John, R. (2005). Innovationen als irritierende neuheiten. Evolutionstheoretische perspektiven. Em J. Aderhold, & R. John, *Innovation. Sozialwissenschaftliche perspektiven* (pp. 49-64). Konstanz: UVK.

John, R. (2015). Towards the social meaning of innovation. Establishing a distinct object for sociology by funtional analysis. Beiträge zur Sozialinnovation. *ISInova*(15), pp. 1-20. Obtido em 5 de agosto de 2017, de http://www.isinova.org/images/literatur/BzS15.pdf

Johnson, G., & Scholes, K. (2000). *Dirección estratégica* (5.ª ed.). Madrid: Printice Hall.

Johnson, J. (1988). Mixing humans and nonhumans together. The sociology of a door-closer. *Social Problems, 35,(3)*, pp. 298-310. Obtido em 25 de Agosto de 2018, de https://www.nyu.edu/projects/nissenbaum/papers/Latour_Mixing.pdf

Justino, D. (2013). Descentralização: políticas e dinâmicas escolares em contextos municipais. In Á. Adão, & J. Magalhães, *História dos municípios na educação e na cultura: incertezas de ontem, desafios de hoje* (pp. 93-115). Lisboa: Instituto de Educação-Universidade de Lisboa.

Justino, D., & Batista, S. (2013). Redes de escolas e modos de regulação do sistema educativo. *Educação: Temas & Problemas, 12 e 13*, 41-60.

Kampylis, P. G., Bocconi, S., & Punie, Y. (2012). *Towards a Mapping Framework of ICT-enabled Innovation for Learning.Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2012European Commission -Joint Research Center* -. Luxemburg: Publications Office of the European Union, European Commission, Joint Research Center. doi:10.2791/89492

Katz, D., & Kahn, R. L. (1978). *Psicologia social das organizações* (2.ª ed.). São Paulo: Editora Atlas.

Kneer, G. (1997). Beobachten, Verstehen und Verständigung. Zur reformulierung hermeneutischer Grundkonzepte in der diskursanalyse und der systemtheorie. Em T. S. (Eds), *Beobachtung verstehen, verstehen beobachten. Perspektiven einer konstruktivistischen hermeneutic* (pp. 50-69). Opladen: Westdeutscher Verlag.

Kneer, G., & Nassehi, A. (1997). *Niklas Luhmann theorie szialer systeme.* München: UTB.

Krieger, D. J. (1998). *Einführung in die allgemeine systemtheorie* (2 ed.). München: Wilhelm Fink Verlag.

Krippendorff, K. (1990). *Metodologia de análisis de contenido. Teoría y práctica.* Barcelona: Paidós.

Kühl, S. (2010). Die formale seite der organisation.überlegungen zum konzept der entschiedenen entscheidunsprämissen. *Working Paper 2*, pp. 1-15. Obtido em 28 de 12 de 2018, de http://www.uni-bielefeld.de/soz/personen/kuehl/pdf/Formale-Seite-Workingpaper-1-25052010-endgultig.pdf

Kühl, S. (2016). *strategien entwickeln: eine kurze organisationstheoretisch informierte handreichung.* Wiesbaden: Springer S.V.

Kühl, S. (2018). *Organisationskulturen beinflussen. Eine sehr kurze einführung* . Wiesbaden: Springer VS.

Kuhn, T. S. (1998). *A estrutura das revoluções científicas.* S. Paulo: Editora Perspetiva.

Latour, B. (1986). The powers of association. Em J. Law, *Power, action and belief: a new sociology of knowledge* (pp. 264-280). London: Touteledge and Kegan Paul32.

Latour, B. (1987). *Science in action: How to follow scientists and engineers through society.* Cambridge: Harvard University Press.

Latour, B. (1988). *The Pasteurization of France Trans.* Cambridge: Harvard University Press.

Latour, B. (1991). Technology is society made durable. Em J. L. (ed), *A sociology of monsters: essays of power, technology and domination* (pp. 103-130).

Latour, B. (1992). Where are the missing masses?The Sociology of a few mundane artefactes. Em J. Law(ed.), *A Sociology of monsters: essays of power, technology and domination* (pp. 151-180). London: Routlege.

Latour, B. (1994). On technical mediation - philosophy, sociology, genealogy. *Common Knowledge, 3(2)*, pp. 29-64. Obtido em 30 de Julho de 2018, de http://www.bruno-latour.fr/sites/default/files/54-TECHNIQUES-GB.pdf

Latour, B. (1996). On actor-network theory. A few clarifications. *Soziale Welt, 47(4)*, pp. 369-381. Obtido em 30 de Julho de 2018, de http://www.bruno-latour.fr/sites/default/files/P-67%20ACTOR-NETWORK.pdf

Latour, B. (2000). *Ciência em ação: como seguir cientistas e engenheiros sociedade afora.* São Paulo: UNESP.

Latour, B. (2001). *A esperança de Pandora: ensaios sobre a realidade dos estudos científicos.* Bauru, S. Paulo: EDUSC.

Latour, B. (2005). *Reassembling the social: an introduction to actor-network theory.* New York: Oxford University Press.

Latour, B. (2012). *Reagregando o social: uma introdução à teoria do ator-rede.* Bauru, São Paulo: EDUFBA-EDUSC.

Law, J. (1986). On the methods of long-distance control: Vessels, navegation, and the portuguese route to India. Em J. L. (ed.), *Power, action and belief: a new sociology of knowledge* (pp. 234-263). London: Routledge. Obtido de http://www.heterogeneities.net/publictions/Law1997Methods OfLongDistanceControl.pdf)

Law, J. (1987). Technology and heterogeneous enginering: the case of portuguese maritime expansion. *Techenology and Culture, 28(2)*, pp. 227-252. doi:10.2307/3105566

Law, J. (1992). *Notes on the theory of yhe actor-network: ordering, strateggy and heterogeneity*. Obtido em 30 de Agosto de 2015, de http://www.heterogeneities.net/publications/Law1992NotesOnTheTheoryOfTheActorNetwork.pdf

Law, J. (2007). *Actor network theory and material semiotics*. Obtido em 30 de 08 de 2015, de http://heterogeneities.net/:

http://www.heterogeneities.net/publications/Law2007ANTandMaterialSemiotics.pdf

Law, J., & Moser, I. (1999). *Centre for Science Studies*. Obtido em 30 de Agosto de 2018, de http://www.lancaster.ac.uk/fass/resources/sociology-online-papers/papers/law-moser-managing-subjectivities-desires.pdf.

Leite, C., & Fernandes, P. (2007). A organização das escolas por agrupamentos. De uma autonomia prometida a uma prática comprometida. Em C. L. Lopes, *Escola, currículo e formação de identidades* (pp. 51-71). Porto: Porto Editora.

Leite, C., Fernandes, L., & Fernandes, P. (2010). O governo das escolas do 1º ciclo do ensino básico, em Portugal: legislação e vivências dos professores. *Práxis Educacional, 6*(9), pp. 57-76. Obtido em 10 de agosto de 2014, de http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/view/427

Lemos, A. L., & Rodrigues, L. (2014). Internet das coisas, automatismo e fotografia: uma análise pela teoria ator-rede. *Famecos, 21, n.º3*, pp. 1016-1040. doi:http://dx.doi.org/10.15448/1980-3729.2014.3.18114

Lewin, K., Lippit, R., & White, R. (1939). Patterns of aggressive behavior in experimentally created social climates. *Journal of Social Psychology, 10*, pp. 271-299.

Lima, J. A. (2011). O diretor escolar: uma leitura crítica à luz dos estudos sobre a eficácia da escola. Em A. Neto-Mendes, J. A. Costa, & J. Ventura, *A emergência do diretor de escola: questões políticas e organizacionais* (pp. 23-45). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Lima, L. C. (1992). *Escola como organização e participação na organização escolar. Um estudo da escola secundária em Portugal (1974-1988).* Braga: Instituto de Educação e Psicologia - Centro de Estudos em Educação e Psicologia - Universidade do Minho.

Lima, L. C. (1996). Construindo um objeto para uma análise crítica de investigação portuguesa sobre a escola. Em J. Barroso, *O estado da escola* (pp. 15-39). Porto: Porto Editora.

Lima, L. C. (2004). O agrupamento de escolas como novo escalão da administração desconcentrada. *Revista Portuguesa de Educação, 17*(2), pp. 7-47.

Lima, L. C. (2011). *Administração escolar: estudos.* Porto: Porto Editora.

l'Inovation, CSI - Centre de Sociologie de l'Inovation. (2018). Obtido em 27 de julho de 2018, de http://www.csi.mines-paristech.fr/

López Yáñez, J. (2005). El análisis de la organizaciones educativas desde una perspetiva complexa. Em M. T. González González, & et al., *EPD. Reflexiones para la acción. Organización* (pp. 107-127). Consejería de Educación del Gobierno de Cantabria.

López Yáñez, J. (2006). ¿A dónde va la teoría de la organización? *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 10(2)*, pp. 1-28. Obtido em 12 de maio de 2014, de https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/42075/24039

López Yáñez, J. (2010a). Confianza. Un patrón emergente de desarrollo y mejora de la escuela . *Revista Ibero-Americana de Educación, 54*, pp. 85-106. doi:https://doi.org/https://doi.org/10.35362/rie540543

López Yáñez, J. (2010b). La práctica de la innovación educativa y nuestro conocimiento sobre ella. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado, 14*(1), pp. 3-7.

López Yáñez, J., Sánchez Moreno, M., & Altopiedi, M. (2011). Comunidades profesionales de práctica que logran sostener procesos de mejora institucional en las escuelas. *Revista de Educación, 356*, pp. 109-131. Obtido de http://www.revistaeducacion.educacion.es/re356/re356_05.pdf

Luhmann, N. (1974). *Soziologische Aufklärung 1: Aufsätze zur Theorie sozialer Systeme* (4 ed.). Opladen: Westdeutscher Verlag.

Luhmann, N. (1981). Organization und Entscheidung. Em N. Luhmann, *Soziologische Aufklärung 3. Soziales System, Gesellschaft, Organisation* (pp. 335-389). Opladen: Westdeutscher Verlag.

Luhmann, N. (1981b). *Soziologische aufklärung 3. Sozialle system, gesellschaft, organisation.* Opladen: Westdeutscher Verlag.

Luhmann, N. (1983). *Legitimation durch verfahren* . Frankfurt am Main: Surkamp.

Luhmann, N. (1986). The Autopoiesis of Social Systems. Em F. Geyer, & J. (. Van D. Zeuwen, *Sociocybernetic Paradoxes: Observation, Control and Evolution of Self-Steering Systems* (pp. 172-192). London: Sage.

Luhmann, N. (1989). *Vertrauen: ein mechanismus der redution sozialer komplexität* (3.ª ed.). Stuttgard: Ferdinand Enke Verlag.

Luhmann, N. (1990). *Sociedad y sistema: la ambición de la teoría.* Barcelona: Paidós.

Luhmann, N. (1991a). *Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie.* Frankfurt am Main: Surkamp.

Luhmann, N. (1991b). *Sistemas sociales. Lineamentos para una teoria general.* México: Universidad Iberoamericana.

Luhmann, N. (1992). *Die wissenschaft der gesellschaft.* Frankfurt am Main: Surkamp.

Luhmann, N. (1993). Die form der schrift. Em U. Hans, & L. K. Pfeiffer, *Schrift* (pp. 349-366). München.

Luhmann, N. (1993). Die Paradoxie des Entscheidens. *Verwaltungsarchiv, 84*, pp. 287-310.

Luhmann, N. (1994). *Die Wirtschaft der Gesellschaft* . Frankfurt am Main : Surkamp.

Luhmann, N. (1995b). *Soziologische Aufklärung 6. Die Soziologie und der Mensch.* Opladen: Westdeutscher Verlag.

Luhmann, N. (1995c). *Die kunst der gesellschaft.* Frankfurt am Main: Surkamp.

Luhmann, N. (1996a). *Die realität der massenmedien* (2.a ed.). Opladen.

Luhmann, N. (1996b). *Confianza.* Barcelona: Anthropos.

Luhmann, N. (1997a). *Die gesellschaft der gesellschaft.* Frankfurt am Main: Surkamp.

Luhmann, N. (1997b). *Hacia una teoria científica dela sociedad. Barcelona:*. Barcelona: Anthropos.

Luhmann, N. (1997c). *Observaciones de la modernidad. Racionalidad y contingencia en la sociedad moderna.* Barcelona: Editorial Paidós.

Luhmann, N. (1997d). *Organización y decisión. Autopoiesis, acción y entendimiento.* México: Anthropos Editorial.

Luhmann, N. (1998a). *Sistemas sociales. Lineamientos para una teoría general.* México: Universidad Iberoamericana.

Luhmann, N. (1998b). *Complexidad y modernidad: de la unidad a la diferencia.* Madrid: Trotta.

Luhmann, N. (1999). *Geselschftsstruktur und semmantik.* (Vol. 4). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Luhmann, N. (2002a). *Das ersziehungssystem der gesellschaft.* Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Luhmann, N. (2002b). *Einfürung in die Systemtheorie.* (D. Baecker, Ed.) Heidelberg.

Luhmann, N. (2004). *Ökologische Kommunikation. Kann die moderne Gesellschaft sich auf ökologische Gefährdungen einstellen?* (4 ed.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Luhmann, N. (2005a). Iluminismo Sociológico. Em J. M. Santos, *O pensamento de Niklas Luhmann* (pp. 19-70). Covilhã: Universidade da Beira Interior. Obtido de http://www.labcom-ifp.ubi.pt/book/267

Luhmann, N. (2005b). *Organización y decisión: Autopoiesis, acción y entendimiento comunicativo.* Barcelona: Anthropos Editorial.

Luhmann, N. (2006). *La sociedad de la sociedad.* México: Herder: Universidad Iberoamericana.

Luhmann, N. (2011). *Organization und entscheidung* (3.Auflage ed.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Luhmann, N., & Habermas, J. (1990). *Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie: Was leistet die Systemforschung?* Frankfurt am Main: Surkamp.

Machado, J., & Alves, J. M. (2013). *Melhorar a escola. Sucesso escolar, disciplina, motivação, direção de escolas e políticas educativas.* Porto: SAME, Universidade Católica.

Mahil, A., & Tremblay, D.-G. (2015). Théorie de l'acteur-réseau. Em P. D. Frédéric Bouchard, *Sciences, technologies et sociétés de A à Z* (pp. 234-237). Montréal: Presses de l'Université de Montréal. doi:10.4000/books.pum.4363

March, J. G., & Olsen, J. P. (1989). *Rediscovering Institutions: the organizational basis of politics.* New York: The Free Press.

March, J., & Simon, H. A. (1958). *Organizations.* New York: John Wiley & Sons, Inc.

Maríñez Sanchez, C. (2014). Una mirada sistémica al problema de la confianza en la cultura organizacional. Em M. Arnold, H. Cadenas, & Urquiza, Anahí, *La organización de las organizaciones sociales. Aplicaciones desde perspectivas sistémicas* (pp. 433-450).

Mascareño, A. (2006). Sociología del método: la forma de la investigación sistémica . *Cinta de Moebio. Revista de Epistemología de Ciencias Sociales, 26*. Obtido em 15 de Março de 2015, de https://cintademoebio.uchile.cl/index.php/CDM/article/view/25947/27260

Maslow, A. H. (1954). *Motivation and personality.* New York: Harper.

Maturana, H. (1998). Prefacio a la segunda edición. Em H. Maturana, & F. G. Varela, *De máquinas y seres vivos. "Autopoiesis": la organización de lo vivo* (5.ª ed. ed., pp. 9-33). Santiago do Chile: Editorial Universitaria.

McCulloch, W. (1945). *https://vordenker.de/.*

McKay, R. D. (2016). Towards an Autopoietic Social Systems Theory of Leadership. Em E. a. Previous Faculty of Business (Ed.), *Conference, British Academy of Management, 6-8*, pp. 1-13. Newcastle Upon Tyne. doi:10.12806/V17/I2/T1

Mèlich, J.-C. (1996). El laberinto de la teoría de la sociedad. Em N. Luhmann, *Teoría de la sociedad y pedagogia* (pp. 9-26). Barcelona: Paidós.

Meyer, J. H., & Rowan, B. (1977). Institutionalized organizations: formal structure as mith and as ceremony. *American Journal of Sociology, 83*(2), pp. 340-363. Obtido de http://links.jstor.org/sici?sici=00029602%28197709%2983%3A2%3C340%3AIOFSAM%3E2.0.CO%3B2-3

Meyer, J. W., & Scott, R. (1983). *Organizational Evironments: Ritual and rationality.* Beverly Hills: Sage.

Miles, S. (2012). Stakeholders: essentially contested or just confused. *Journal of Business Ethics, 108(3)*, pp. 285-298. doi:10.1007/s10551-011-1090-8

Mitchel, R. K., Agle, B. R., & Wood, D. J. (1997). Toward a theory of stakeholder identification and silence: defining the principle of who and what really counts. *Academy of Management Review, 22(4)*, pp. 853-886. doi:10.2307/259247

Montenegro, L. M., & Bulgacov, S. (2014). Reflections on actor-network theory, governance Networks, and strategic outcomes. *BAR - ANPAD, 11(6)*, pp. 107-124. Obtido em 07 de Julho de 2018, de http://www.scielo.br/pdf/bar/v11n1/v11n1a07.pdf

Morgado, J. C. (2016). *O estudo de caso na investigação em educação* (2 ed.). Santo Tirso: De facto Editores.

Morgan, G. (1990). *Imagens de la organización.* Madrid: RA-MA Editorial.

Morin, E. (2003). *Introdução ao pensamento complexo* (2.ª ed.). Lisboa: Instituto Piaget.

Murillo Torrecilla, F. J. (2004). Un marco compreesivo de mejora de la eficacia escolar. *Revista Mexicana d Investigación Educativa, 9*(21), pp. 319-350. Obtido em 5 de março de 2014, de http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/Murillo_MejoraEficaciaEscolar.pdf

Murillo Torrecilla, F. J. (2006). Estudios sobre eficácia escolar en Iberoamerica 15 buenas investigaciones. Bogotá:. Em F. J. Murillo Torrecila, & Eds, *15 buenas investigaciones* (pp. 13-31). Bogotá: Convenio Andrés Bello.

Murillo Torrecilla, F. J. (2007). *Investigación iberoamericana sobre eficacia escolar*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.

Neves, R. F. (2005). *Acoplamento estrutural, fechamento operacional e processos sobrecomunicativos na teoria dos sistemas sociais de Niklas Luhmann. Dissertação de Mestrado em Sociologia.* Dissertação de Mestrado em Sociologia, Universidade de São Paulo, S. Paulo. Obtido de http://www.teses.usp.br/

Neves, R. F. (2006). Acoplamento estrutural, fechamento operacional e processos sobrecomunicativos na teoria dos sistemas sociais de Niklas Luhmann. Em I. Farías, & J. Ossandon, *Observando sistemas. Nuevas apropriaciones y usos de la teoriía de Niklas Luhmann* (pp. 179-218). Santiago - Chile: Ril Editores. Obtido em 15 de julho de 2014, de http://www.teses.usp.br/

Northouse, P. G. (2007). *Leadership. Theory and practice.* Thousand Oaks: SAGE Publications.

OECD/EUROSTAT. (2006). *Manual de Oslo. Guía para la regogida de interpreteción de datos sobre innovación* (3.ª ed.). Madrid: Grupo Tragsa.

Oliveira, I., & Courela, C. (2013). Mudança e inovação em educação: o compromisso dos professores. *Interações, 27*, pp. 97-117.

Opazo, M. P., & Rodríguez, D. (2017). Repensando los límites de las organizaciones por medio de la teoría de sistemas organizacionales de Niklas Luhmann. *Revista MAD*, pp. 21-37. doi: 10.5354/0718-0527.2017.46140

Pacheco, J. A. (1993). *O pensamento e a ação do professor em formação (Dissertação de Doutoramento).* Braga: Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho.

Page, C. G. (2002). The determination of organization stakeholder salience. *Public Health', Journal of Public Health Management and Practice, 8/5*, pp. 76–84 .

Perillo, S. (2008). Fashioning leadership in school: an ANT account of lesdership as networked practice. *School Leadership & Managment, 28(2)*, pp. 189-203. doi:https://doi.org/10.1080/13632430801969898

Pignuoli Ocampo, S. (2016). Diadismo en los fundamentos sociológicos de Luhmann y Latour: comunicación y asociación comparadas. *Reis. Rev.Esp.Investig.Sociol.*, pp. 133-150. doi:10.5477/cis/reis.155.133

Pires, E. L. (1987). *Lei de Bases do sistema educativo. Apresentação e comentários.* Porto: Asa.

Pont, B., Nushe, D., & Moorman, H. (2008). *Improving School. Policy and practice* (Vol. 1). Paris: OCDE. Obtido de https://www.oecd.org/education/school/44374889.pdf

Powell, W., & DiMagio, P. (1991). *The new institutionalism in organiztional analyses.* Chicago: Author.

Preston, L., & Sapienza, H. (1990). Stakeholder management and corporate performance, ,. *The Journal of Behavioral Economics, 19(4)*, pp. 361-365. Obtido em 21 de Dezembro de 2016, de https://www.jstor.org/stable/pdf/258887.pdf

Quivy, R., & Van Campanhoudt, L. (1998). *Manual de investigação em ciências sociais* (2.ª ed.). Lisboa: Gradiva.

Ramert, W. (2010). Die innovationen der gesellschaft. TUTS-WP 2. Obtido em 5 de agosto de 2017, de TUTS-WP 2: https://www.ts.tu-berlin.de/fileadmin/fg226/TUTS/TUTS-WP2-2010.pdf

Real Academia Española. (23 de diciembre de 2016). Diccionario de la lengua española. (23). Obtido de https://dle.rae.es/fiduciario

Ribas Navarro, M. (2000). *Innivación educativa. Teosía, procesos y estrategias.* Barcelona: Editorial Síntesis.

Rodrigues, L. P. (2008). Sistemas auto-referentes, autopoiéticos: noções chave para a compreensão de Niklas Luhmann. *Pensamento Plural, 3*, 105-120. doi:http://doi.org/10.15210/pp.0l1.3758

Rodrigues, L. P., & Neves, F. M. (2012). *Niklas Luhmann: a sociedade como sistema.* Porto Alegre: Edipucrs.

Rodrigues, M. D., & Torres, N. J. (2003). Autopoiesis, la unidad de una diferencia: Luhmann y Maturana. *Sociologias*, pp. 106-140. Obtido em 14 de julho de 2016, de http://www.scielo.br/pdf/soc/n9/n9a05.pdf

Rodríguez Mansilla, M. (1991). *Gestion organizacional. Elementos para su estudio.* Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.

Rosa, H., Strecker, D., & Kottman, A. (2013). *Soziologische theorien* (2. Auflage ed.). München: UVK Verlagsgesellschaft.

Ruter, M., & al, e. (1979). *Fifteen Thousand Hours.* London: Open Books.

Santos, B. (1999). *Um discurso sobre as ciências.* Porto: Edições Afrontamento.

Schumpeter, J. A. (1997). *Teoria do desenvolvimento económico. Uma investigação sobre lucros, capital, crédito, juro e ciclo económico.* S. Paulo: Editora Nova Cultura.

Scott, W. R. (1995). *Institutions and Organizations. Ideas, interests and identities.* London: Sage Publisher.

Seidl, D. (2004). Luhmann's theory of autopoietic social syste. *Münchner betriebswirtschaftliche Beiträge Munich Business Research*. (L. L.-M.-U. Management, Ed.) München. Obtido em 9 de janeiro de 2016, de https://www.zfog.bwl.uni-muenchen.de/files/mitarbeiter/paper2004_2.pdf

Seidl, D. (2006). The Basic Concepts of Luhmann's Theory of Social Systems. Em D. S. (Eds.), *Niklas Luhmann and Organization Studies* (pp. 21-53). Frederiksberg C, Denmark : CBS Press and the authors 2006. Obtido de http://samples.pubhub.dk/9788763003049.pdf

Seidl, D., & Becker, K. H. (2006). Organizations as distintion generating and processing systems: Niklas Luhman's contribution to organization studies. *Organization, 13*, pp. 9-35. doi:10.1177/1350508406059635

Seidl, D., & Schoenborn, D. (2010). *Niklas Luhmann's Autopoietic Theory of Organisations: Contributions, Limitations, and Future Prospects.* (I. o. University of Zurich, Ed.) doi:http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.1552847

Selgas, F. G. (2008). Posthumanismo(s) y ciências sociales: una introduccion. *Política y Sociedad, 45(3)*, pp. 7-15. Obtido em 22 de 08 de 2018, de http://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/view/POSO0808330007A/21943

Sergiovanni, T. J. (2003). *Novos caminhos para a liderança escolar.* Porto: Edições Asa.

Simon, F. B. (2015). *Einfürung in die systemiche organisationstheorie* (5.ª ed.). Heidelberg: Carl-Auer Verlag GmbH.

Simon, H. A. (1982). *Models of bounded rationality, 2*. Cambridge Mass: MIT Press.

Sison, J. A. (2008). *Corporate Governance and Ethics. An Aristotelian perspective, 89*. Cheltenham: Edward Elgar Publishing.

Sousa, I., & Júnior, D. (2012). Apresentação. Em B. Latour, *Reafregando o social: uma introdução à teoria do ator-rede* (pp. 11-15). Salvador-Bauru, S. Paulo: EDUFBA-EDUSC.

Spencer, H. (1896). *The study of sociology.* New York.: Appleton. Obtido de https://archive.org/details/studyofsociology12spenuoft/page/4

Spencer-Brown, G. (1972). *Laws of form.* New York: The Julian Press.

Spillane, J. P. (2006). *Distributed leadership. San Francisco, CA, US: Jossey-Bass.* San Francisco: Jossey-Bass.

Stake, R. (2016). *A arte de investigação com estudos de caso* (4.ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Stogdill, R. M. (1948). Personal factors associated with leadership: A survey of the literature. *Journal of Psychology, 25*, pp. 35-71.

Stogdill, R. M. (1974). *Handbook of leadership: A survey of the literature* . Ney York: Free Press.

Strauss, A., & Corbin, J. (2008). *Pesquisa qualitativa. Técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada* (2.ª ed.). Porto Alegre: Artmed Editora.

Suchman, M. (1995). Managing legitimacy: strategic and institucional approches. *Academy of Management Review, 20(3)*, pp. 571-610. doi:10.2307/258788

Sun, J., & Leithwood, K. (2014). Efectos del liderazgo escolar transformacional en el rendimiento de los estudiante. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 12(4e), 41-70, 12*(4), pp. 41-70. Obtido de http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol12num4e/art2.pdf

Torres, L. (2004). *Cultura organizacional em contexto educativo. Sedimentos culturais e processos de construção do simbólico numa escola secundária.* Braga: Universidade do Minho.

Torres, L. (2010). Cultura organizacional em contexto escolar. Em L. C. Lima (Org.), & et al., *Perspectivas de análise organizacional das escolas* (pp. 109-152). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Torres, L. L. (2006). Cultura organizacional em contexto escolar. Em L. Lima (Org.), *Compreeender a escola. Perspectivas de análise organizacional* (pp. 134-195). Porto: Asa.

Tschannen-Moran, M. (2000). A multidisciplinary analysis of the nature, meaning and meassurement of trust. *Review of Educational Administration, 70*(4), pp. 547-593.

Uhl-Bin, M., Marion, R., & McKelvey, B. (2007). Complexity leadership theory: schifting leadership from the industrial age to the knowledge era. *Lincoln: Digital Commons.*

University of Nebrasca, pp. 297-318. Obtido de http://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=101

Urquiza, A., Billi, M., & Leal, T. (2017). Aplicar una distinction. Un programa sistémico-constructivista para la investigatión social cualitaiva. *MAD, 37*, pp. 21-53. Obtido em 5 de agosto de 2017, de http://www.revistamad.uchile.cl/index.php/RMAD/article/viewFile/47269/49293

Vala, J. (1986). Análise de conteúdo. Em A. S. Silva, & J. M. Pinto, *Metodologia das ciências sociais* (pp. 101-128). Porto: Afrontamento.

Varela, F. G. (1992). Autopoiesis and a Biology of Intentionality. Em B. a. McMullin, *Autopoiesis & Perception. pp.1–14.* (pp. 1-14). Dublin: City University. Obtido em 14 de julho de 2017, de ftp://ftp.eeng.dcu.ie/pub/alife/bmcm9401/varela.pdf

Varela, F. G. (1998). Prefacio a la segunda edición. Em H. Maturana, & F. G. Varela, *De máquinas y seres vivos. Autopoiesis: la organización de lo vivo* (pp. 34-61). Santiago do Chile: Editorial Universitaria.

Vidal, J. P. (2017). A teoria neosistêmica de Niklas Luhmann e a noção de autopoiese comunicativa nos estudos organizacionais. *Cad. EBAPE.BR, 15(2)*, pp. 275-291. doi:hhttp://dx.doi.org/10.1590/1679-395157480

Vivas, P. J. (2013). El léxico sociopolítico en Niklas Luhmann. *Política y Cultura*(39), pp. 167-197. Obtido em 09 de junho de 2016, de https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26727013009

Wæraas, A., & Nielsen, J. A. (2015). *Translation theory 'translated': three perspectives on translation in organizational research*. Obtido em 28 de Agosto de 2018, de https://www.nmbu.no/sites/default/files/pdfattachments/hh_wp_16_2015.pdf

Weber, G. (1971). *Inner-City Children Can Be Taught to Read: Four Successful Schools.* Washington, DC: Council for Basic Education.

Weber, M. (2002). *Economía y sociedad. Esbozo de sociología comprensiva.* Madrid: Fondo de Cultura Económica.

Weick, K. E. (1988). Enacted sensemaking in crisis situation. *Journal of Management Studies, 25*(4), pp. 305-317. Obtido em 14 de outubro de 2018, de http://www.high-reliability.org/Enacted_Sensemaking[1][1].pdf

Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: learning, meaning and identity.* Cambridge: Cambridge University Press. Obtido de https://wenger-trayner.com/wp-content/uploads/2012/01/09-10-27-CoPs-and-systems-v2.01.pdf

Whittle, A., & Spicer, A. (2008). Is actor network theory critique? *Organization Studies, 29(4)*, pp. 611-629. doi:https://doi.org/10.1177/0170840607082223

Wiersma, W. (1995). *Research methods in education. An introduction* (6ª ed.). Boston: Allynand Bacon.

Willke, H. (1999). *Systemtheorie II: interventionestheorie* (3.ª ed.). Stuttgart: Lucius & Lucius.

Yin, R. K. (2001). *Estudo de caso. Planejamento e método* (2ª ed.). Porto Alegre: Bookman.

Yin, R. K. (2009). *Case study research. Design and methods* (4 ed.). Thousend Oaks: SAGE.

Yin, R. K. (2015). *Estudo de Caso. Planejamento e Métodos* (5ª ed.). Porto Alegre: Bookman.

Yukl, G. (2009). Leading organizational learning. Reflection on theory and research. *The Leadership Quarterly, 20(1)*, pp. 49-53.

Yukl, G. (2013). *Leadership in organizations* (8 ed.). New Jersy: Pearson Education.

Zinke, C. (2008). Sistema, campo de lucha o rede de traducciones y asociaciones? Tres modelos para investigar la ci social y intento de integración. *Personas y Sociedad*,

22(2), pp. 9-52. Obtido em 15 de julho de 2014, de http://personaysociedad.cl/ojs/index.php/pys/article/view/209/158

Zucker, L. G. (1987). Institutional theories of organization. Annual Review of organizations. *Annual Review of Sociology, 13*, pp. 443-464.

Legislação consultada

Lei n.º 25/73, de 25 de julho. Diário do Governo n.º 173/1973, Série I de 1973-07-25

Decreto-Lei n.º 513/73, de 10 de outubro. Diário do Governo n.º 237/1973, Série I de 1973-10-10

Decreto-Lei n.º 176/74, de 29 de abril. Diário do Governo n.º 100/1974, Série I de 1974-04-29

Decreto-Lei n.º 221/74, de 27 de maio. Diário do Governo n.º 123/1974, Série I de 1974-05-27

Decreto-Lei n.º 735-A/74, de 21 de dezembro. Diário do Governo n.º 297/1974, 2º Suplemento, Série I de 1974-12-21

Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de outubro. Diário da República n.º 249/1976, 1º Suplemento, Série I de 1976-10-23

Decreto-Lei n.º 46/85, de 22 de fevereiro. Diário da República n.º 44/1985, Série I de 1985-02-22

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. Diário da República n.º 237/1986, Série I de 1986-10-14

Despacho Conjunto 28/SERE/SEAM/88, de 30 de junho

Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro. Diário da República n.º 29/1989, Série I de 1989-02-03

Despacho Conjunto 19/SERE/SEAM/90, de 6 de março. Diário da República n.º 55/1990, 2º Suplemento, Série II de 1990-03-07

Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio. Diário da República n.º 107/1991, Série I-A de 1991-05-10

Despacho n.º 147-B/ME/96, de 1 de agosto. Diário da República, n.º 177, Série II de 1996-08-01

Despacho n.º 27/97, de 2 de junho. Diário da República n.º 126/1997, Série I-B de 1997-06-02

Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio. Diário da República n.º 102/1998, 1º Suplemento, Série I-A de 1998-05-04

Decreto Regulamentar n.º 12/2000, de 29 de agosto. Diário da República n.º 199/2000, Série I-B de 2000-08-29

Despacho n.º 13313/2003, de 8 de julho. Diário da República n.º 177/1996, Série II de 1996-08-01

Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril. Diário da República n.º 79/2008, Série I de 2008-04-22

Portaria n.º 604/2008, de 9 de julho. Diário da República n.º 131/2008, Série I de 2008-07-09

Despacho Normativo n.º 55/2008, de 23 de outubro. Diário da República n.º 189/1988, Série II de 1988-08-17

Decreto-Lei n.º 224/2009, de 11 de setembro. Diário da República n.º 177/2009, Série I de 2009-09-11

Resolução do Conselho de Ministros n.º 44/2010, de 14 de junho. Diário da República n.º 113/2010, Série I de 2010-06-14

Despacho n.º 12995/2010, de 11 de agosto. Diário da República n.º 124/2010, Série II de 2010-06-29

Portaria n.º 1181/2010, de 16 de novembro. Diário da República n.º 222/2010, Série I de 2010-11-16

Despacho n.º 4463/2011, de 11 de março. Diário da República n.º 50/2011, Série II de 2011-03-11

Despacho normativo n.º 13-A/2012, de 5 de junho; Diário da República, n.º 109, Série II, de 2012-06-05

Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho. Diário da República n.º 126/2012, Série I de 2012-07-02

Despacho Normativo n.º 20/2012, de 25 de setembro. Diário da República n.º 192/2012, Série II de 2012-10-03

Despacho normativo n.º 13-A/2013, de 5 de junho; Diário da República n.º 111/2013, Série II de 2013-06-11

Despacho normativo n.º 7/2013, de 11 de junho. Diário da República n.º 111/2013, Série II de 2013-06-11

Despacho normativo n.º 6/2014, de 26 de maio. Diário da República n.º 118/2015, 1º Suplemento, Série II de 2015-06-19

Despacho normativo n.º 10-A/2015, de 19 de junho. Diário da República n.º 118/2015, 1º Suplemento, Série II de 2015-06-19

Despacho normativo n.º 4-A/2016, de 16 de junho. Diário da República n.º 114/2016, 1º Suplemento, Série II de 2016-06-16

Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho. Diário da República n.º 128/2017, Série II de 2017-07-05

Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06

Anexos

Anexo I – Estratégia de investigação

EIXO DE PESQUISA *a)* *Visão do mega agrupamento enquanto núcleo escolar inovador e de referência para a região*

EIXOS DE PESQUISA / OBJETIVOS	**CONCEITOS**	**DIMENSÕES /CARATERÍSTICAS**	**INDICADORES**	**TÓPICOS ORIENTADORES** (Entrevistas; notas de campo, análise documental)
Visão do *mega agrupamento* enquanto núcleo escolar inovador e de referência para a região	**SENTIDO**	- Construção material e simbólica	- Origem da ideia de mega agrupamento nas diferentes organizações	- Visão dos entrevistados sobre a emergência da ideia da criação do mega agrupamento (adesões, resistências, possibilidades alternativas)
			- Sentido(s) privilegiados nas escolas / agrupamentos anteriores (passado)	- Prioridades educativas definidas em cada uma das organizações escolares (cursos e formas de organização dos alunos, processos de trabalho pedagógico / atividades letivas, atividades não letivas (PAA), critérios e práticas de avaliação, formação de professores estruturas organizacionais, parcerias e relação com a comunidade / administração educativa….)
			- Novos sentidos privilegiados durante o desenvolvimento do mega agrupamento (presente)	2. Prioridades educativas estabelecidas com o mega agrupamento (cursos e formas de organização dos alunos; estruturas organizacionais, processos de trabalho pedagógico / atividades letivas, atividades não letivas – PAA – critérios e práticas de avaliação, parcerias e relações com a comunidade / administração educativa / outras escolas comunidades da região (alunos, cursos, formação…)
			- Sentidos negados ao longo do processo; (relação passado / presente)	- Principais aspetos/ prioridades negadas face às práticas das organizações anteriores.

				- Seleções feitas e prioridades estabelecidas que viriam depois a ser alteradas / melhoradas
			- Horizontes de possibilidade-trajetórias e projeções futuras	- Perspetiva dos entrevistados sobre o funcionamento do agrupamento e a imagem que a região tem dele.
				Perspetiva dos entrevistados sobre as melhorias de funcionamento a introduzir, visando a consolidação da imagem de escola de referência para a região.
	INOVAÇÃO	-Variações do conceito de inovação	- Variantes do termo inovação	Entendimentos dos entrevistados sobre a ideia de inovação
		- Discursos sobre a(s) inovação (ões)	- Aspetos considerados inovadores nos antigos centros (Escola / agrupamentos)	Aspetos considerados mais inovadores nos antigos agrupamentos e na escola secundária
			- O mega agrupamento como uma inovação	Perspetiva dos participantes sobre a ideia de o mega agrupamento constituir uma inovação
			- Inovação (ões) decorrentes da criação do mega agrupamento.	Perspetiva dos participantes sobre outras inovações decorrentes da criação do mega agrupamento.
		-Processos de reestabilização	- Processos de reestabilização temporária	Inovações temporárias e sem continuidade no tempo
			- Processos de reestabilização de longo alcance	Inovações que se mantiveram ao longo do tempo
			- Resistências aos processos de reestabilização das inovações	- Resistências: a que inovações, quem, porquê?
		- Processos de melhoria	- Processos consolidados e sustentados ao longo do tempo	- Melhorias introduzidas nos processos de inovação
	INCLUSÃO / EXCLUSÃO	- Relação centro / periferia	- Relações entre os antigos agrupamentos / escola secundária	Relações existentes entre os antigos agrupamentos e destes com a escola secundária

			Aspetos considerados mais prejudicados com a agregação	Práticas consideradas como mais prejudicadas com a agregação
			Aspetos considerados mais positivos com a agregação	Práticas que a agregação veio reforçar e melhorar
			- Participação / não participação dos antigos centros nas decisões do mega agrupamento / resistências	- Que organização (ões) anterior(iores) (agrupamentos / escola secundária) / pessoas veriam reforçado o poder de decisão no agrupamento
				Principais resistências, proveniência e razões que as justificativas.

EIXO DE PESQUISA *b)* *Dinâmicas organizacionais em interação com os stakeholders com impacto na melhoria organizacional*

EIXOS DE PESQUISA / OBJETIVOS	**CONCEITOS**	**DIMENSÕES /CARATERÍSTICAS**	**INDICADORES**	**TÓPICOS ORIENTADORES** (Entrevistas; análise documental)
Dinâmicas organizacionais e interação com os *stakeholders* com impacto na melhoria organizacional	*DECISÃO*	Dinâmicas organizacionais no mega agrupamento	- Processo de decisão relativo à criação do mega agrupamento nos diferentes sistemas organizacionais.	- Tomadas de posição sobre a criação do mega agrupamento, contextos em que ocorreram.
				- Escolhas alternativas que estiveram em discussão (quais, quem promoveu?)
				- Participantes que mais influenciaram as escolhas feitas.
			- Decisões tomadas na fase de transição	- Tomadas de posição e contextos em que ocorreram
				- Principais decisões tomadas
				- Participantes mais influentes nas escolhas feitas (pessoas, órgãos, cargos…)
				- Escolhas alternativas em discussão (quais, quem promoveu?)
				- Áreas de atuação mais implicadas (currículo e oferta educativa, processos de trabalho pedagógico, estruturas organizacionais; política educativa da comunidade local, alunos, professores.
				Reflexões sobre os processos / resultados/ reajustamentos e novas decisões tomadas
			Decisões tomadas na fase de consolidação do mega agrupamento	- Tomadas de posição e contextos em que ocorreram

				Principais decisões tomadas
				- Participantes mais influentes nas escolhas feitas (pessoas, órgãos, cargos…)
				- Áreas de atuação mais implicadas (currículo e oferta educativa, processos de trabalho pedagógico, estruturas organizacionais; Política educativa da comunidade local, professores, alunos)
				- Escolhas alternativas em discussão (quais, quem promoveu?)
				Reflexões sobre os processos / resultados/ reajustamentos e novas decisões tomadas
	STAKEHOLDERS	- Identificação dos *stakeholders* e tipo de relações estabelecidas	- As *stakeholders* e as relações estabelecidas	- Partes interessadas dos anteriores agrupamentos e da escola secundária
				- Partes interessadas mais influentes
				- Partes interessadas do mega agrupamento
				- Partes interessadas mais influentes no mega agrupamento
			- Prioridades de ação / atividades privilegiadas nas diferentes organizações	- Atividades em que as diferentes partes interessadas mais se envolviam nas anteriores organizações
				Atividades em que as diferentes partes interessadas mais se envolvem nas no mega agrupamento
			-Posição dos anteriores dirigentes na estrutura atual, poder de influência (organização / sub-organização)	- Partes interessadas que viram diminuído o seu poder com a criação do mega agrupamento
				- Partes interessadas que viram o seu poder reforçado com a criação do mega agrupamento

			- Posição das partes interessadas face aos elementos inovadores	- Perspetiva das partes interessadas sobre o que consideram ser as práticas mais inovadoras no agrupamento
				- O papel das partes interessadas na introdução e desenvolvimento de elementos inovadores
			- Resistências das partes interessadas no mega agrupamento	- Origem das resistências
				- Impacto das resistências no funcionamento do mega agrupamento
		- Impactos da ação dos *stakeholders* na melhoria organizacional	- No funcionamento das estruturas organizacionais	- Posições das diferentes partes interessadas que mais contribuíram para a melhoria das estruturas organizacionais
			- Na relação entre as diferentes partes interessadas	- Posições que contribuíram para a melhoria das relações entre as diferentes partes interessadas
			- No tipo de oferta educativa e na organização curricular	Posições das diferentes partes interessadas que contribuíram para a melhoria da oferta educativa e da organização curricular
			- No tipo de atividades desenvolvidas	Posições das diferentes partes interessadas que contribuíram para a melhoria das atividades desenvolvidas
			- Na melhoria do processo de ensino e aprendizagem, refletindo-se nos resultados escolares	Posições das diferentes partes interessadas que contribuíram para a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem e que se refletiram nos resultados escolares
			- Na formação promovida pelo Centro de Formação	Influência das partes interessadas na formação promovida pelo Centro de Formação

EIXO DE PESQUISA *c) –* *Estabelecimento de redes de comunicação – cooperação / tensão, sentidos / propósitos e resultados;* **f)** *Perceção do lado mais informal da organização e da produção de significados e de elementos subjetivos na construção do novo agrupamento.*

EIXOS DE PESQUISA / OBJETIVOS	**CONCEITOS**	**DIMENSÕES /CARATERÍSTICAS**	**INDICADORES**	**TÓPICOS ORIENTADORES** (Entrevistas; análise documental)
Estabelecimento de redes de comunicação – cooperação / tensão, sentidos / propósitos e resultados; Perceção do lado mais informal da organização e da produção de significados e de elementos subjetivos na construção do novo agrupamento.	**COMUNICAÇÃO / PENSAMENTOS** (Acoplamento estrutural, contingência e dupla contingência)	- Seleção da informação	- Diversidade de informações disponíveis;	- Possibilidades de agregação faladas desde o início da circulação da informação
				- Possibilidades abordadas acerca da distribuição dos alunos / professores pelas diferentes escolas
			- Informações selecionadas / por quem?	Proveniência da informação (Estruturas, pessoas)
		- Emissão da informação	- Vias / modos de difusão; expressão da informação	- Vias / modos de difusão das notícias aos diferentes participantes;
				- Modo como se expressam as informações: presencial, de forma indireta…
		- Compreensão da informação	- Recetividade da informação: entendimento, incompreensão, resistências.	- Recetividade da criação do mega agrupamento nas diferentes organizações / não recetividade
				- Resistências iniciai, durante o processo, maiores resistências no presente?
		- (Im)probabilidade da comunicação	- Possibilidades e elementos de cooperação mais valorizados, pelos diferentes contextos organizacionais, quanto à ideia de agregação.	- Possibilidades e elementos de cooperação mais valorizados nos diferentes contextos organizacionais.
			- Tensões geradas	- Principais tensões geradas nos diferentes contextos com ideia de agregação;
			- Pluralidade interesses emergentes	- Principais interesses emergentes face à ideia de agregação
			- Expetativas geradas e resultados alcançados	- Perspetiva dos entrevistados sobre as expetativas geradas e os resultados alcançados

				Elementos facilitadores / elementos condicionantes
		Contextos de produção do conteúdo informativo	- Contextos de produção da informação	- Estruturas / pessoas envolvidas na produção da informação relativa à agregação
			- Constrangimentos da agregação e possibilidades alternativas colocadas	- Principais dificuldades e constrangimentos da agregação
				- Possibilidades alternativas apresentadas e argumentos apresentados
			- Informação selecionada para comunicar / partilhar	- Que informação foi selecionada para comunicar
				- A quem foi comunicada
				- Por quem
			- Difusão da informação (expressão, forma)	- De que forma (s) foi difundida a informação
			- Compreensão / aceitação da informação / decisão	- Pessoas / estruturas que compreenderam melhor e mostraram mais aceitação da informação
			Compreensão / não aceitação da informação / decisão	- Pessoas / estruturas que que mostraram incompreensão / menor aceitação ou rejeitaram / resistiram à informação
		Criação de condições de estabilidade e desenvolvimento do sistema	- Novas sequências seletivas produzidas e incorporadas e fortalecedoras do sistema (premissas de ação)	- Que outras informações reforçaram e consolidaram o mega agrupamento ao longo do tempo
			- Redes estratégicas dos agentes (assimetrias centros / periferias; lideranças, mecânicas e hierarquias de poder).	Perceção dos participantes sobre as novas relações estabelecidas entre o centro e as periferias, as novas hierarquias estabelecidas, as lideranças e poderes emergentes
			- Resistências prevalecentes	Resistências que ainda prevalecem no mega agrupamento
	REDE SOCIAL SISTÉMICA	- Ligações e fronteiras comunicativas: a afirmação de relações dípticas e múltiplas	- Redes de relações nas diferentes organizações educativas	Redes de relações educativas antes da agregação
				Redes de relações educativas após a constituição do mega agrupamento

				Redes mistas de comunicação dos participantes
			- Novas relações criadas com o mega agrupamento	Relações incluídas
				Relações excluídas
			- Expetativas criadoras de sentido	- Durante a fase de transição
				Após a fase de transição
	ACTANTES	- Redes heterogéneas e sociomateriais	- Agências e redes de conexões (internas e externas);	A perceção dos participantes sobre a heterogeneidade das redes de conexão
			- Processos de construção de redes sociomateriais;	A perceção dos participantes sobre o papel dos edifícios e das tecnologias na construção das novas redes do mega agrupamento
	PODER / TRADUÇÃO	Tessitura e construção de significados	- Criação de padrões de rede (ordens sociais e resistência);	- Perceção dos participantes sobre as novas conexões estabelecidas com o mega agrupamento, as novas ordens sociais estabelecidas e as resistências
			- Redes estratégicas dos agentes	- Perceção dos participantes sobre as novas relações estabelecidas, as hierarquias de poder;
				Perceção dos participantes sobre os novos centros e novas periferias.

EIXO DE PESQUISA *d)* *O mega agrupamento como um sistema organizacional complexo em articulação com um ambiente multifacetado*

EIXOS DE PESQUISA / OBJETIVOS	**CONCEITOS**	**DIMENSÕES /CARATERÍSTICAS**	**INDICADORES**	**TÓPICOS ORIENTADORES** (Entrevistas; análise documental)
O mega agrupamento como um sistema organizacional complexo em articulação com um ambiente multifacetado	SISTEMA / AMBIENTE (distinção)	Fronteiras e limites dos diferentes sistemas organizacionais	- Fronteiras e áreas de influência	- Áreas de influência das diferentes organizações antes da agregação / proveniência dos alunos
			- Níveis de ensino	- Níveis de ensino ministrados por cada uma das organizações e pelo mega agrupamento
			-Oferta educativa	- Oferta educativa de cada uma das organizações e do mega agrupamento
			-Modelos organizativos	- Estruturas organizativas dos agrupamentos e da escola secundária
				- Estruturas organizativas do mega agrupamento;
				- Participantes que prevaleceram e aqueles que foram preteridos nos cargos
			- Atividades privilegiadas e prioridades de ação	- Das diferentes organizações anteriores à formação do mega agrupamento
				- Do mega agrupamento
			- Eventuais elementos transgressores das fronteiras estabelecidas	- Perspetiva dos participantes sobre eventuais elementos transgressores das fronteiras estabelecidas

EIXO DE PESQUISA *e)* *O sistema organizacional como produtor de mecanismos autopoiéticos e o papel das lideranças educativas.*

EIXOS DE PESQUISA / OBJETIVOS	**CONCEITOS**	**DIMENSÕES /CARATERÍSTICAS**	**INDICADORES**	**TÓPICOS ORIENTADORES** (Entrevistas; análise documental)
Sistema organizacional como produtor de mecanismos autopoiéticos e o papel das lideranças educativas	AUTOPOIESE	- O mega agrupamento como um sistema organizacional autopoiético	- Mecanismos autopoiéticos	Perceção dos participantes sobre a autonomia e autorreferencialidade das inovações e decisões produzidas.
				- Perceção dos participantes sobre os contextos das decisões tomadas e a sustentação das mesmas
				- Perceção dos participantes sobre as influências prevalecentes (internas / externas)
			- Premissas de decisão criadas	- Os novos desenhos / estruturas organizacionais criados; contextos de criação, influências
				- Programa(s) de ação estabelecidos na fase de transição
				- Planos de ação apresentados pelos candidatos a diretor
				- Integração do plano de ação vencedor nos instrumentos de autonomia do mega agrupamento
				- Vias de comunicação entre as diferentes estruturas formais
				Projetos criados, responsabilidades / formas de cooperação dos vários participantes

				Organização do pessoal: o caso dos professores
				Distribuição dos alunos nas diferentes fases do processo.
			Elementos autorreferentes do mega agrupamento	Perspetiva dos participantes sobre a possibilidade de práticas autorreferentes definidas no mega agrupamento.
	LIDERANÇA	Tipos / formas de liderança e capacidade de participação nas decisões	- Tipos de liderança mais visíveis (individuais, mistos, coletivos)	Perspetivas dos participantes sobre os tipos de liderança mais visíveis no mega agrupamento
			- Identificação das lideranças mais marcantes no mega agrupamento	- Perceção das lideranças pelos participantes
			- Papel das diferentes lideranças na criação e desenvolvimento do mega agrupamento	Papel das lideranças na criação do mega agrupamento
				- Papel das lideranças no desenvolvimento do mega agrupamento
		Poder das lideranças	Lideranças e hierarquias de poder	Perceção dos participantes sobre as novas lideranças e hierarquias de poder emergentes com o mega agrupamento

Anexo II – Matriz de categorização

Categoria central		
Construção da mudança e a produção de dinâmicas autopoiéticas e inovadoras		
Categorias	**Subcategorias**	**Indicadores**
A–Contextos organizacionais anteriores à formação do mega- agrupamento	a.1. Traços identitários das organizações agregadas e opções mais distintivas	a.1.1. Singularidades de cada uma das organizações
		a.1.2. Diferenciação no currículo e atividades mais caraterísticas
		a.1.3. Ambiente relacional
		a.1.4. Inclusão e comportamentos dos alunos
		a.1.5. Abertura à comunidade e a valorização da proximidade
		a.1.6. A pequena dimensão como elemento distintivo da OCA
	a.2. Relações entre os sistemas organizacionais antes da agregação	a.2.1. Trabalho isolado e tendência para o fechamento sistémico
		a.2.2. Competição/rivalidade e especialização em nichos de mercado
		a.2.3. Partilha dos alunos do 7º ano
		a.2.4. Encontros pontuais e circunstanciados
B – A emergência do mega-agrupamento e a produção de novos sentidos	b.1. Origem da ideia de agregação	b.1.1. Uma determinação do Ministério da Educação
	b.2. Participantes no processo de decisão	b.2.1. Câmara Municipal
		b.2.2. Diretores
		b.2.3. Outros participantes
	b.3. Tipo de negociação	b.3.1. Caráter restrito e meio secreto da negociação
	b.4. Razões que levaram à criação da nova organização	b.4.1. Racionalização de recursos e desvalorização das relações humanas
	b.5. Razões facilitadoras da agregação	b.5.1. Campus escolar/educativo
		b.5.2. Articulação com entidades parceiras
		b.5.3. boa organização anterior
	b.6. Posições face à mudança nas diferentes organizações	b.6.1. Resistências, oposição diferenciada e razões justificativas
	b.7.Configurações e agentes	b.7.1. Possibilidades colocadas
		b.7.2. Configuração prevalecente

C – Dinâmicas organizacionais e construção da mudança com o mega-agrupamento	c.1. Instalação e divergências	c.1.1. Decisões da Comissão Administrativa Provisória (CAP)
		c.1.2. Tensões na CAP e sentimentos de marginalização na OCA
		c.1.3. Clivagens na eleição para o Conselho Geral Transitório (CGT)
	c.2. rutura com a eleição do diretor	c.2.1. Posições extremadas
	c.3. Organização e funcionamento dos órgãos e estruturas de decisão	c.3.1. A lei como referente para a nova organização
		c.3.2. Organização e formas de atuação do Conselho Geral
		c.3.3. Organização e funcionamento do Conselho Pedagógico
D – Produção de mecanismos autopoiéticos e desenvolvimento de dinâmicas de autorreferencialidade	d.1. A assunção da novidade como possibilidade de produção de novas expetativas	d.1.1. A imposição como oportunidade de (re)produção dos seus próprios elementos
	d.2. A introdução de novos sentidos	d.2.1. O equacionar de prioridades e adiamento da elaboração dos documentos almirante
		d.2.2. Distribuição e reorganização dos alunos/professores e tensões suscitadas
		d.2.3. Circulação de professores pelas escolas e reações geradas
E – Dinâmicas inovadoras e perspetivas de melhoria organizacional	e.1. As iniciativas pedagógicas e a atribuição de um cunho de intencionalidade à ação	e.1.1. A especialização das escolas por níveis de ensino e a opção pela lógica
		e.1.2. Organização do corpo docente
	e.2. Memória organizacional	e.2.1. Boas práticas das anteriores organizações como bússola
	e.3. O alargamento do dispositivo de avaliação do secundário a todo o agrupamento	e.3.1. A mensuração e o exame como referência
		e.3.2. O propósito da melhoria dos resultados escolares
	e.4. O ensinamento das práticas tomadas como referência para a consolidação de seleções feitas	e.4.1. A experimentação e a reflexão sobre as práticas como base de sustentação da mudança

		e.4.2. Mudanças na prova global
		e.4.3. A coordenação dos diretores de turma e a necessidade de falar a uma só voz
		e.4.4. Reorganização e funcionamento dos departamentos curriculares
	e.5. Novas dinâmicas	e.5.1. Projeto agarra o futuro
		e.5.2. O projeto turma mais
		e.5.3. Projetos articulados com o centro de formação
		e.5.4. A adesão à supervisão pedagógica
		e.5.5. O trabalho sob a lógica de articulação vertical
	e.6. O aconselhamento externo	e.6.1. O programa PAASA
	e.7. A organização dos serviços administrativos	e.7.1. A especialização por funções
	e.8. Consolidação das dinâmicas inovadoras	e.8.1. A evolução do número de alunos e de professores e a possibilidade de consolidação de opções feitas
		e.8.2. O desfasamento da avaliação externa com a avaliação interna
		e.8.3. Perceção de incompletude e aspetos a melhorar no agrupamento
	e.9. Visão do mega-agrupamento como uma referência inovadora	e.9.1. Perspetiva dos participantes sobre o caráter inovador das mudanças
		e.9.2. Inovação e referência
	e.10. Condicionantes à inovação	e.10.1. Delimitações externas
		e.10.2. Delimitações internas
		e.10.3. A mudança permanente de política educativa e a necessidade de encontrar caminhos próprios
		e.10.4. As decisões tomadas no passado
		e.10.5. A falta de investimento na cultura e nas artes e o modismo das opções
F – O papel das lideranças educativas nas dinâmicas organizacionais	f.1. Caraterísticas das lideranças	f.1.1. Do diretor
		f.1.2. Da equipa diretiva
		f.1.3. Da presidente do Conselho Geral
	f.2. Lideranças e tomada de decisão	f.2.1. A influência das lideranças de topo

		f.2.2. A influência de outras lideranças
		f.2.3. Lideranças informais
	f.3. Estilos de liderança	f.4.1. Lideranças fortes
		f.4.2. Lideranças conciliadoras
		f.4.3. Liderança delegada
G – O papel dos stakeholders na construção do novo sistema organizacional	g.1. Os stakeholders preponderantes	g.1.1. Indicação e preponderância
	g.2. Posicionamento da comunidade face à constituição e desenvolvimento do mega-agrupamento	g.2.1. Participação limitada
		g.2.2. Uma participação mais ativa da Câmara Municipal
		g.2.3. A colaboração dos pais em atividades pedagógicas
		g.2.4. A ação mais circunscrita e intermitente de outros stakeholders
	g.3. Papel desempenhado pela comunidade local na promoção de dinâmicas inovadoras no mega-agrupamento	g.3.1. Papel reservado e de não interferência da comunidade local
		g.3.2. Papel mais determinante do centro de formação
		g.3.3. Envolvimento de elementos do Conselho Geral em projetos dinamizados pelo diretor
	g.4. A confiança	g.4.1. Nas relações
		g.4.2. Da comunidade nas lideranças educativas e nos professores
		g.4.3. A preocupação com a transparência da informação à comunidade
H – Redes de comunicação como práticas de promoção e consolidação da ideia de agrupamento	h.1. Redes de comunicação	h.1.1. A página da escola como elemento agregador e de divulgação dos elementos de referência
		h.1.2. O email institucional e as plataformas como instrumentos de diminuição da complexidade
	h.2. Celebrações e eventos festivos	h.2.1. Celebrações como forma de cultivar o espírito de união
		h.2.2. O excesso de eventos festivos

		h.2.3. As atividades como redes de envolvimento de todo o agrupamento e da comunidade
I – Produção de novas mecânicas de poder e significados subjetivos dos participantes	i.1. As dinâmicas centro/periferia	i.1.1. A centralidade da escola secundária e do diretor
	i.2. Sentimentos de perda	i.2.1. De lideranças
		i.2.2. De ligação ao espaço escolar
		i.2.3. De relações de proximidade
		i.2.4. Do exercício de cargos
		i.2.5. De dinamização de atividades ligadas à comunidade
	i.3. Afirmação da diferença e não cooperação na mudança	i.3.1. Manutenção do espírito de união e de comunhão restrito aos professores da OCA
		i.3.2. Diferenciação e não mistura
	i.4. Perspetivas face à mudança	i.4.1. Desmotivação, passividade e sentimento de fuga
		i.4.2. Manutenção de resistências
		i.4.3. A mitigação das tensões ao longo do tempo
		i.4.4. A manutenção de focos de resistência ao diretor e à linha predominante
		i.4.5. Apreensão e ambiguidades face à possibilidade de mudança da equipa dirigente
J – Balanço da mudança e perspetivas das de melhoria	j.1. Vantagens da constituição do mega agrupamento	j.1.1. Aceitação da circulação de professores entre espaços escolares
		j.1.2. Uniformização de critérios e criação de uma referência comum
		j.1.3. Articulação pedagógica e trabalho conjunto
		j.1.4. A rentabilização dos recursos e a possibilidade de acrescentar valor
		j.1.5. Vantagens financeiras
		j.1.6. Melhoria do estatuto do 1º ciclo e pré-escolar e das condições de funcionamento
		j.1.7. Reforço da importância do centro de formação de professores na região
		j.1.8. Oferta formativa
	j.2. Constrangimentos decorrentes da constituição do mega-agrupamento	j.2.1. Aumento da complexidade
		j.2.2. Barreiras criadas pelo espaço físico

		j.2.3. Sobrecarga de trabalho e aumento da responsabilidade do diretor de turma
		j.2.4. A oferta formativa baseada nas anteriores ofertas da escola secundária
		j.2.5. Criação de nichos
		j.2.6. O acesso ao diretor
		j.2.7. A insatisfação com as retenções e os problemas de indisciplina na OCA
		j.2.8. A circulação de professores
		j.2.9. A falta de recursos no SPO
		j.2.10. As facilidades de mudança de turma pelos alunos do 1º ciclo
	j.3. Práticas anteriores mais prejudicadas com a agregação	j.3.1. O fim do projeto familiar da OCA e do arraial beirão
		j.3.2. A descaraterização dos projetos das organizações anteriores
		j.3.3. O maior conforto pessoal do diretor
	j.4. Práticas que o mega agrupamento veio reforçar e melhorar	j.4.1. Oferta educativa/formativa
	j.5. Perspetivas de melhoria organizacional	j.5.1. Clima/ambiente relacional
		j.5.2. Fomento da participação
		j.5.3. A resolução dos problemas de indisciplina
		j.5.4. Potenciação das vias diferenciadoras e da orientação escolar e vocacional
		j.5.5. Visibilidade do Conselho Geral
		j.5.6. Focar os professores na sua função principal
		j.5.7. A proteção e a igualdade de oportunidades entre os alunos
		j.5.8. A definição da empregabilidade dos cursos profissionais e a articulação com os parceiros
		j.5.9. Melhorar a articulação com a autarquia a nível da realização de atividades
		j.5.10. Convívio entre professores de diferentes ciclos e criação de projetos pedagógicos comuns
		j.5.11. O horário escolar do 1º ciclo

Anexo III – Guião de base das entrevistas[445]

[445] Adaptado nas situações em que os entrevistados não são professores.

Preliminares

Legitimação da entrevista

1. Apresentações
2. Informar sobre a natureza e âmbito da pesquisa
3. Salientar a importância da colaboração para os resultados da pesquisa
4. Assegurar o caráter confidencial e o anonimato
5. Agradecer a colaboração

Dados de caraterização dos entrevistados que exercem a profissão docente

Agrupamento / escola de vinculação antes da agregação _____

Situação profissional: _____ Habilitações literárias_____

Sexo _____ Total de anos de serviço: _____

Anos de serviço passados em escolas do mega-agrupamento:_____

Nível (eis) de ensino _____Disciplina(s)_____

Espaço(s) escolar (es) em que leciona:_____

Cargos já desempenhados_____

Cargos desempenhados atualmente _____

Local da entrevista_____

Data_____ Hora de início _____ Fim da entrevista_____

Eixos de pesquisa / conceitos

Eixo a) *Visão do mega agrupamento enquanto núcleo escolar inovador e de referência para a região*

Bloco A – Construção de sentido

A1. Como surgiu a ideia de criar um mega agrupamento? Quais os processos de comunicação/ operacionalização da ideia?

A2. Qual o papel desempenhado pela Câmara Municipal? E por outros representantes da comunidade local? Pela administração educativa/ Equipa de Apoio? E pelos diretores?

A3. Como foi recebida a ideia nos anteriores agrupamentos e na escola secundária? Quem mais contestou a ideia? Quem mais a apoiou? Foram colocadas configurações alternativas?

A4. Como decorreu a fase de transição? Quais foram os principais problemas sentidos?

A5. Como considera, hoje, a opção pelo mega agrupamento? Vantagens, constrangimentos, teria sido melhor fazer diferente?

Bloco B – Distinção Sistema / ambiente

B1. Que tipo de relações se estabeleciam entre os anteriores agrupamentos e destes com a escola secundária?

B2. Quais considera terem sido as práticas das anteriores organizações que ficaram mais prejudicadas com a agregação? E aquelas que o mega agrupamento veio reforçar e melhorar?

B3. Quais foram as principais alterações que se deram ao nível da oferta formativa? Da organização dos alunos? E do trabalho dos professores? O que conduziu a essas opções?

B4. Quais foram as principais estruturas criadas? Sofreram algumas alterações relativamente às que já existiam nos anteriores agrupamentos e na escola secundária?

Bloco C – Dinâmicas de inovação

C1. Podemos considerar que a criação do mega agrupamento constituiu, na época, uma inovação? Que outras inovações surgiram por iniciativa das estruturas do mega agrupamento? Quem mais as promoveu?

C2. Qual o papel desempenhado pelos membros da comunidade local na promoção de práticas inovadoras na escola?

C3. Podemos considerar que o mega agrupamento, hoje, pode estar a afirmar-se como um núcleo escolar inovador e de referência para a região?

C4. Que outras medidas, considera, deveriam vir a ser introduzidas para consolidar a imagem do agrupamento como escola inovadora e de referência para a região?

Eixo e) *O sistema organizacional como produtor de mecanismos autopoiéticos e o papel das lideranças educativas?*

Bloco D - Decisão

D1. Quais foram as principais decisões tomadas no período de transição? Quem mais as influenciou? Que escolhas alternativas estiveram em discussão? Quem as promoveu?

D2. Ao longo do tempo, como é que decorrem os processos de decisão quanto às prioridades estabelecidas no mega agrupamento? Quais foram as decisões mais problemáticas? Quem mais influenciou as decisões tomadas?

D3. Qual a importância que atribui às estruturas e órgãos de decisão, nomeadamente o conselho geral, o conselho pedagógico e aos departamentos curriculares para a melhoria do funcionamento do agrupamento?

Bloco E- Autopoiese

E1. Considera que as decisões tomadas nas diferentes organizações sobre a constituição do mega-agrupamento obedeceram mais à autonomia dos participantes ou foram mais determinadas externamente? E as decisões tomadas ao longo do processo de consolidação do mega agrupamento?

E2. Quais lhe parecem ser as decisões tomadas no agrupamento que melhor o definem como uma organização autónoma e de referência para a comunidade local e regional?

E3. Como avalia a importância do(s) plano(s) de intervenção apresentados pelos candidatos a diretor para o desenvolvimento da autonomia e da melhoria de funcionamento do agrupamento?

E4. De que modo é que o plano de intervenção apresentado pelo diretor tem vindo a marcar as políticas e as práticas educativas do agrupamento?

Bloco F - Liderança

F1. Quais os líderes que mais influenciam as decisões?

F2. Quais as caraterísticas dos líderes educativos que lhe parecem mais determinantes para o bom funcionamento do mega agrupamento?

F3. Qual considera ser o papel das lideranças educativas na criação e desenvolvimento do agrupamento?

Bloco G- Confiança

G1. Qual a importância que atribui à confiança nas relações que se estabelecem no agrupamento?

G2. O que é que mudou, em termos de confiança, com o aparecimento do mega agrupamento?

Eixo b) *Dinâmicas organizacionais em interação com os satakeholders com impacto na melhoria organizacional*

Bloco H - Stakeholders

H1. Qual o grau de envolvimento da comunidade local nas decisões tomadas? No funcionamento das estruturas? E nas atividades desenvolvidas?

H2. Que tipo de influência exercem os membros da comunidade local na definição da oferta educativa da escola?

H3. Quem são os membros ou instituições da comunidade local que mais influenciam a administração e gestão do mega agrupamento? Porquê?

Eixo c) *Estabelecimento de redes de comunicação – cooperação / tensão, sentidos / propósitos e resultados*

Bloco I – Comunicação/pensamentos

I1. Como ficou organizada a nova distribuição dos alunos? Que problemas levantou a mudança? Houve reajustamentos posteriores?

I2. Qual foi o grau de recetividade das mudanças efetuadas? Que tipo de resistências provocaram ou provocam ainda no presente?

I3. Que tipo de tensões se mantêm ainda atualmente no mega agrupamento?

I4. Quanto aos resultados dos exames nacionais que têm vindo a ser alcançados pelos alunos do mega-agrupamento são melhores ou piores que aqueles que eram obtidos pelos alunos das anteriores organizações? O que é que mais tem vindo a contribuir para esses resultados?

Bloco J – Sistema social e relações centro periferia / actantes, poder

J1. Que práticas foram introduzidas para promover a articulação entre os professores das diferentes escolas? E a articulação curricular? E o envolvimento dos diferentes participantes da comunidade local?

J2. Como lidou o mega-agrupamento com uma maior diversidade e heterogeneidade de pessoas e ideias?

J3. Qual a sua opinião sobre perda de uma relação/ ligação dos participantes com os espaços escolares anteriores e o modo como aceitaram a mudança para outros espaços?

J4. Que importância atribui aos novos mecanismos e redes de comunicação entre os diferentes participantes do novo agrupamento, como a Página da Escola, os novos e-mails, etc…

J5. Que significado atribui às Festas e Encontros que eram promovidos nas anteriores organizações? E agora no novo agrupamento, nomeadamente as festas de Abertura e final de ano escolar?

Bloco L– Questão aberta

L1. Considera que poderíamos ainda destacar algo mais sobre a criação e desenvolvimento do mega-agrupamento?

Muito obrigado pela sua colaboração e disponibilidade.