

## **Articulação curricular e cultura de escola – estudo de uma escola secundária**

**Rui Gomes<sup>1</sup> & Miguel Ângelo Coelho<sup>2</sup>**

A investigação escolar tem evidenciado um acréscimo de tarefas atribuídas aos professores e uma pluralidade de práticas na busca de uma eficaz articulação curricular. Pretendendo descrever e interpretar os processos de articulação curricular numa escola secundária mobilizamos a proposta de tipificação de Mintzberg e, partindo dos discursos dos actores, analisamos os valores de que estes se servem para fundamentar aqueles processos. Apoiando-nos numa metodologia essencialmente qualitativa, analisamos algumas tarefas de distintos níveis organizativos. O estudo revela as formas de concretização da coordenação do trabalho, e nestas, uma dualidade estrutural e funcional no seio da organização: um fluxo de trabalho principal pautado pela fragmentação e a autonomia com mecanismos de articulação diferentes entre unidades semelhantes; outro fluxo de trabalho de cariz multidisciplinar, que parece funcionar com recurso à formalização, instrumentação do trabalho e ajustamento mútuo. Revelam-se, também, tendências compromissos entre subculturas expressas em valores distintos.

### **Introdução**

Num sistema educativo tendencialmente centralizador, como é o caso de Portugal, a investigação educativa tem situado a organização escolar no *centro da mudança*, resultado indirecto da massificação do acesso ao ensino, parecendo que esta deixou de conseguir responder às exigências contraditórias impostas ao sistema educativo. Entre estas sobressaem a exigência de alteração das fronteiras entre disciplinas académicas, a procura de aprendizagens feitas numa perspectiva crítica da própria cultura e a formação de todos os alunos personalizando o processo de ensino e aprendizagem.

---

1 Afiliação: Professor Associado na Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra. Morada: Estádio Universitário – Pav. III Santa Clara, 3040 Coimbra.

2 Afiliação: Assistente Convidado na Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra. Morada: Estádio Universitário – Pav. III Santa Clara, 3040 Coimbra.

Nesta descoberta da escola tem vindo a ser evidenciada uma pluralidade de práticas organizativas - que levou Lima (1992) a reconhecer as escolas como *locus de produção* e não só de *reprodução* - que importa analisar. Para tal posicionamo-nos na perspectiva de que as pessoas que operam numa escola são *actores* capazes de criar e/ou alterar mecanismos de coordenação do trabalho num entendimento de organização escolar como uma realidade social construída, onde se produzem sentidos que traduzem e são traduzidos em acordos interpessoais e grupais precários, na busca de uma ordem local que combine a pluralidade de valores e expectativas sobre a escola.

A superação da dependência analítica de teorizações provenientes do mundo empresarial, tem vindo a possibilitar um conhecimento mais profundo da realidade organizacional das escolas. Assim, adoptando a terminologia de Bush (1995), aos *modelos formais* assentes nos elementos oficiais e estruturais das organizações, importa juntar os *modelos de ambiguidade* que, ao invés, enfatizam a incerteza e a imprevisibilidade organizacional a par da falta de clareza dos objectivos organizacionais e a autonomia relativa das unidades estruturais da organização que propiciam uma articulação débil entre si. Nesta perspectiva a estrutura organizacional é tão problemática quanto incerta dado o poder relativo das suas unidades estruturais, a ausência de clareza e distinção das suas competências e responsabilidades e porque o poder efectivo de cada unidade varia com o grau de participação dos seus elementos. É com base nestes pressupostos que Meyer & Rowan (1992) destacam que as escolas apenas marginalmente controlam o trabalho desenvolvido pelos professores.

A análise dos processos de articulação curricular, na investigação, tem recorrido sobretudo aos processos de trabalho e interacção pessoal que ocorrem no seio dos departamentos curriculares. Assim, estudos de diversos autores (Thurler, 1994; Siskin, 1994; Lima, 1997; Albuquerque, 1998) - que analisam as práticas quotidianas de coordenação do trabalho dos professores - sugerem haver procedimentos pouco consolidados e hábitos pouco explorados no sentido de uma eficaz articulação curricular, quer a nível horizontal quer a nível vertical. De facto, parece que os professores, mais do que explorarem as potencialidades de uma cultura profissional ou organizacional, manifestam tendência para expressarem uma *cultura de disciplina académica* (Ball, 1989; Siskin, 1994) ao mesmo tempo que, nos contactos informais entre pares não investem em actividades proactivas de planificação conjunta ou em partilha de materiais produzidos (Lima, 1997). Noutro âmbito, verificam-se crescentes pressões sociais conducentes à reconfiguração do papel do

professor nas escolas originando uma nova *colecção* de funções de cariz gestor que estes são chamados a desempenhar na escola actual (Formosinho, 2000) e que, potencialmente, introduzem alterações nos procedimentos de trabalho tradicionais.

Procuramos então, concretamente, analisar e interpretar a estruturação da articulação curricular numa Escola Secundária (a ES), por meio da análise dos mecanismos de coordenação do trabalho e respectiva interpretação e fundamentação por parte dos professores através dos valores presentes na sua avaliação.

### **Fundamentação teórica**

Com o intuito de caracterizar a dinâmica organizacional da ES baseamo-nos na proposta de estruturação e funcionamento de Mintzberg (1986). O autor propõe a divisão de uma qualquer organização em cinco partes principais: o topo estratégico (equipa de gestão da organização), o centro operacional (conjunto de operacionais, os professores no caso das escolas, directamente relacionados com a produção de bens ou serviços), a linha hierárquica (ligação entre a equipa de gestão e o centro operacional, cujas funções nas escolas são assumidas pelos cargos de gestão intermédia – coordenadores de departamento, por exemplo), tecnoestrutura (especialistas que operam sobre o trabalho do centro operacional, com funções ligadas sobretudo ao controlo e planificação do trabalho dos operacionais – coordenadores de directores de turma ou de projectos permanentes) e suporte logístico (actores que não intervêm directamente sobre a produção de bens ou serviços mas apoiam os demais actores nas questões logísticas, como é o caso dos serviços de secretaria, refeitório, etc.).

O autor propõe também cinco mecanismos de coordenação necessários ao funcionamento conjunto dos diferentes elementos organizacionais, aqui apresentados do mais para o menos formal: supervisão directa (controlo directo do trabalho produzido por outros, que dificilmente encontramos nas escolas de maiores dimensões); estandardização dos procedimentos de trabalho (cuja pré-definição não se estende à sua aplicação; de visibilidade variável nas escolas em função do fluxo de trabalho – mais visível em dispositivos como o projecto educativo e menos visível no processo ensino-aprendizagem, por exemplo), estandardização das qualificações (coordenação determinada pela formação inicial, de presença muito forte nas escolas), estandardização dos resultados (a coordenação do trabalho é feita com base no resultado do trabalho, de crescente visibilidade nas escolas) e ajustamento

mútuo (coordenação feita por contacto informal, pouco utilizado em organizações complexas mas que pode ser um mecanismo poderoso ante tarefas de complexidade extrema).

No contexto escolar surgiram nos últimos anos evidências empíricas (Gomes, 1993; Caria, 1997; Lima, 1997) que demonstram uma importante presença do *ajustamento mútuo* como mecanismo de coordenação do trabalho em substituição da estandardização das qualificações – à partida, o modo de coordenação que seria mais utilizado. Na verdade, estamos em presença de uma mudança no objecto de análise: a estandardização das qualificações é, realmente, o mecanismo de coordenação presente quando nos debruçamos sobre a estrutura formal da organização, mas ao passarmos para a análise das concretizações quotidianas apercebemo-nos da insuficiência deste mecanismo e da forma como o ajustamento mútuo toma o seu lugar, talvez pela preponderância relativa da autonomia profissional dos actores em certas tarefas. Mas, antes de tudo, torna-se evidente que importa completar a análise das organizações com outros elementos que façam sobressair as formas de ligação entre as partes que constituem a organização.

Para este efeito, Mintzberg (1986) propõe que aos elementos *estáticos* da organização (organigrama e fluxos regulados de trabalho, informação e decisão) se junte a análise dos fluxos de comunicação informal que podem assumir três vias de potencial concretização: entre pares de uma mesma unidade, entre elementos de distintos níveis hierárquicos e distintas unidades e entre níveis hierárquicos não imediatos (com *ultrapassagem* de um nível hierárquico). O autor indica duas razões para a evidente existência de comunicação informal numa organização: por um lado, devido à impossibilidade de regulação absoluta de todos os procedimentos possíveis e, por outro, em virtude da necessidade de comunicar e de estabelecer relações sociais. Este último factor acrescenta uma grande variabilidade comunicacional, verificada, aliás, no estudo conduzido por Lima, em que o autor encontra outras vias para além das propostas por Mintzberg, nomeadamente entre pares de unidades distintas, que no caso das escolas, podem facilmente confluir em espaços que lhes são comuns ou então em momentos determinados pela necessidade de cumprir tarefas relacionadas com projectos pontuais. Desta rede mais ou menos aleatória de contactos informais coexistente na *ordem estabelecida*, Mintzberg parte para a consideração da organização como um conjunto de coligações formais e informais, aquelas constituídas por grupos de trabalho associados a um departamento, tarefas específicas, etc., e estas associadas a projectos pontuais ou

tão-só a conjuntos de indivíduos que se encontram com maior frequência e que são portadores de interesses diversos.

Um terceiro elemento de configuração do funcionamento das organizações situa-se no processo de tomada de decisão, em que Mintzberg apõe ao processo de tomada de decisão formal, estandardizado em momentos regulares, um outro processo informal em que as decisões são tomadas *ad hoc*, pouco estruturadas e sem uma regularidade temporal. Importa então, reconhecer como é feita a interligação entre estes três tipos de decisão no seio da organização e como e quando intervêm os actores no desenvolvimento do processo.

Com a influência de factores de contingência como a idade, o tamanho e, sobretudo, a distribuição do poder – e respectiva procura – Mintzberg abre a porta a factores que remetem para um outro nível de análise – o dos actores e grupos que enformam a estrutura organizacional. Como reconhece o autor, esta tipologia é, em última análise, uma simplificação da realidade (ela própria composta por realidades organizacionais bem mais complexas) mas, neste estudo, um instrumento importante para o conhecimento inicial da organização que aqui analisamos.

O meio de que nos servimos para a definição, descrição e interpretação das configurações de valores dos actores sintetiza o modelo de construção pelos indivíduos da definição de situação, inicialmente proposto por Boltanski & Thévenot (1991) e já aplicado em meio escolar por Derouet (1989) e Gomes (1993). Este modelo assenta na constatação de que os diferentes princípios de justificação da escola – *igualdade, integração comunitária, busca da eficácia*, etc.- estão na origem de outros tantos *mundos* onde se desenvolve a acção escolar e implica pressupor que os actores definem as situações a partir da mobilização de princípios justificativos agrupáveis em nome de uma ordem considerada justa ante a insuficiência dos dispositivos normativos e as contingências da organização e meio envolvente. São estes princípios que darão corpo a *contextos simbólicos* sendo cada um “ (...) um espaço relacional, combinatório, dotado de uma especificidade que lhe é dada pelas características dos elementos que o constituem e pela intersubjectividade subjacente ao trabalho de construção dos indivíduos em situação.” (Gomes, 1993, p.83). Funcionando como projecções de princípios de legitimidade, sob a forma de valores e convicções, ultrapassam os actores individuais, mas são usados por estes como instrumentos de negociação. Assim, os princípios apresentados surgem de forma fluida e nem sempre estável nos processos negociais onde urge um compromisso, mas o potencial da sua força analítica é visível no facto de o imperativo de justificação dos compromissos, e os contextos simbólicos a que pertencem, impregnarem os

diversos níveis da estrutura educacional: está tão presente na retórica da recente descentralização do sistema educativo como na lógica da noção de projecto educativo se o virmos como um dispositivo de racionalização de uma pretensa vontade colectiva; está tão presente em qualquer conselho de turma quando um professor pondera a classificação do aluno também em função da sua situação social como em situação de aula quando um professor sugere a participação de um aluno.

Para este estudo optámos por mobilizar aqueles contextos a partir da dimensão *avaliação* veiculada pelo enunciado de **valores** de referência traduzíveis em atitudes ante o todo organizacional – dimensão já utilizada por Vala, Monteiro & Lima (1988) e Gomes (1993).

Os contextos simbólicos mobilizados são o cívico, o doméstico, o industrial e o de renome e podem ser caracterizados sucintamente pelos seguintes elementos:

- no contexto cívico, o princípio último é o interesse geral em detrimento dos interesses individuais pelo que as relações são tão despersonalizadas quanto possível para poderem ser justas, o que implica a utilização de diplomas, *status* e graus nacionais para além de um ensino fundado em valores universais e disciplinas académicas consolidadas como conjuntos de conhecimentos diversos. Ordenados por princípios altamente generalistas, a *coisa nova* é tida como potencial fonte de dispersão. Neste contexto as argumentações não apelam à noção de vida colectiva ou à noção de escola com identidade própria. Cada escola é uma projecção da definição nacional e para conservar a sua independência é essencial mantê-la aparte do envolvimento próximo;
- o contexto doméstico é normalmente utilizado na denúncia do extremo rigor da educação pública pela utilização de argumentos de defesa da continuação da educação familiar; o critério de justificação doméstica não é a generalidade de princípios mas a coesão e felicidade de uma comunidade acolhedora e enraizada nas suas particularidades, estas referentes ao espaço envolvente ou à origem social das pessoas; a escola é então uma comunidade que vale pela qualidade das pessoas e das relações mantidas, mais do que um serviço público cuja existência se justifica pela aplicação de regras nacionais; é neste contexto que se faz a denúncia da ruptura entre a escola e a vida, o estabelecimento e o meio local, a cultura e o quotidiano, numa lógica de continuidade da vida social na vida escolar. Neste contexto preferem-se hierarquias discretas e que funcionem segundo critérios paternalistas; desconfia de procedimentos de distinção de alunos base-

ados no mérito ou competências que favoreçam o aparecimento de condições de partida desiguais;

- no contexto industrial o princípio regulador é o rendimento e eficácia pelo que uma das preocupações fundamentais é a avaliação que deve ser tão objectiva quanto possível e garanta uma ponderação correcta das diferenças individuais, possibilitando a despistagem dos melhores alunos; pretende-se um estabelecimento com um funcionamento muito dinâmico e um líder com iniciativa; os objectos materiais assumem particular importância e podem ser, por si só, motor de mudança e evolução – só com bons instrumentos se consegue uma avaliação justa e eficaz; a finalidade da educação é *saber fazer* e cumprir os objectivos pré-definidos; o conhecimento deve ser destituído de carga cultural para uma real democratização do ensino; neste contexto relativiza-se a utilidade da divisão do saber em disciplinas, mas não a denuncia abertamente;
- no contexto de renome o quadro de referência é a opinião própria e dos outros num universo público. A racionalidade é definida pelo reforço da notoriedade, a forma do saber assume a efemeridade e variabilidade deste, a forma do poder na relação pedagógica baseia-se na influência recíproca, sendo que o professor é definido pelo papel de relações públicas e o aluno pelo de cliente; o lugar comum deste contexto é a transparência.

Também para ganhar espaço encurtei a descrição de cada contexto; acha que ainda pode ser mais sintético?

## **Metodologia**

Os dados que a seguir se apresentam reportam-se a uma Escola Secundária da Direcção Regional de Educação do Centro e foram recolhidos entre Junho de 2001 e Fevereiro de 2002.

A recolha de dados incidiu sobre tarefas definidas formalmente e que funcionaram como ponto inicial de apoio à pesquisa dos diversos processos de caracterização da dinâmica organizacional: tarefas de teor essencialmente disciplinar localizadas no seio dos grupos/departamentos (**planificação de actividades lectivas e definição de critérios e outros procedimentos de avaliação**), tarefa de teor disciplinar envolvendo também articulação entre unidades (**organização dos apoios educativos**) e tarefa essencialmente gestionária multi-disciplinar (**definição do plano de**

actividades da escola). Procurámos assim afectar os diferentes níveis de articulação curricular.

## **Fases e dispositivos da recolha de dados**

### **1ª fase – entre Junho e Outubro de 2001**

#### **Quadro 1: dispositivos utilizados na 1ª fase**

Técnica	Objectivos
Observação directa não sistematizada	Empatia progressiva com os professores e apropriação primeira do espaço e tempos a que correspondessem maiores intensidades de convivência entre os professores.
Conversas informais	
Análise documental	Dados constituintes da estrutura organizacional.

### **2ª fase – entre Outubro de 2001 e Fevereiro de 2002**

#### **Quadro 2: dispositivos utilizados na 2ª fase**

Técnica	Objectivos
Observação directa	Seleccção de informantes; recolha de dados esclarecedores de dúvidas trazidas da fase anterior.
Conversas informais	
Análise documental	Dados constituintes do funcionamento organizacional.
Observação não participante	Recolha de dados relativos a temas objecto de debate.
Entrevistas semi-estruturadas	De carácter exploratório de temas gerais; experimentação de instrumentos; esclarecimento de dúvidas relativas ao funcionamento organizacional.

Aquele propósito – encontrar dados que contribuíssem para caracterizar a dinâmica organizacional (utilizando a concepção de Mintzberg) – norteou a etapa de análise documental, que posteriormente se alargou às actas de conselho pedagógico, conselho de directores de turma e departamentos curriculares.

A observação e a análise documental permitiram-nos desde cedo encontrar zonas provisórias de ambiguidade que sustentariam a realização de uma entrevista exploratória apoiada num guião, ao presidente do órgão de gestão da escola. Atendendo aos princípios e regras de utilização deste instrumento (Woods, 1986 e Foddy, 1996), as questões eram de tipo aberto ainda que procurando estimular diversas bases de resposta: experiência, conhecimento, opinião e valor.



O conjunto de dados recolhidos por meio, sobretudo, da análise documental e da entrevista exploratória permitiu-nos reunir um *corpus* de informações suficiente para avançar com as entrevistas propriamente ditas; optámos pelo tipo semi-estruturado por nos permitir a triangulação de determinados dados (propiciado pelo controlo das perguntas resultante da utilização de um guião de entrevista) e por pretendermos dar alguma liberdade de expressão ao entrevistado.

### Amostragem

A selecção dos entrevistados foi feita seguindo a técnica de *bola de neve* (em função não só do aconselhamento do entrevistado anterior, mas também da qualidade dos dados a recolher) partindo de um critério inicial de amostragem intencional (função da posição na estrutura, critério potencialmente condicionador das opiniões), a selecção dos informantes contou com um terceiro critério: o tempo de serviço em cada estabelecimento de ensino (interessava estender o leque de informantes a professores com diferentes tempos de serviço na escola, afectando informantes com uma clara identificação com os processos organizacionais e identidade de cada estabelecimento e informantes que, eventualmente, pudessem estabelecer *pontes* com outras experiências mais ou menos recentes). Assim, realizámos sete entrevistas a professores com o seguinte perfil:

**Quadro 3: caracterização da amostra de entrevistados**

ES sujeito	Perfil					
	Sexo	Idade	Grupo	Categoria profissional	Cargos	Anos na escola
1	F	58	9º	PQND	Presid. CE	12
2	M	49	2ºB	PQND	Coord. Depto	23
3	F	41	9º	PQND	Coord. <sup>a</sup> Depto.	7
4	F	44	10ºB	PQND	Coord. <sup>a</sup> PPES	2
5	F	39	6º	PQND	Coord. <sup>a</sup> Depto	8
6	F	43	12ºC	PQND	Dir. <sup>a</sup> de Turma	12
7	M	48	1º	PQND	Sem cargos	9

A estruturação dos respectivos guiões, à semelhança do da entrevistas exploratória, subordinou-se a um quadro constituído por: objectivos – coincidentes com a(s) dimensão(ões) perspectivada(s), pergunta e indicadores a activar.

Cada entrevista durou entre 45 e 90 minutos e foi precedida de um encontro em que por meio da explicação do âmbito do estudo e dos temas a abordar procurávamos que o entrevistado se manifestasse de forma despreocupada em relação a pontos genéricos do funcionamento organizacional; com este procedimento procurávamos minimizar os possíveis enviesamentos decorrentes da forma como os inquiridos perspectivam e assumem o papel do entrevistador quando constroem as suas respostas e da sua própria percepção dos nossos objectivos ao colocar as perguntas (Foddy, 1996). Obtida a anuência do entrevistado, cada entrevista foi gravada em áudio, transcrita (mantendo traços linguísticos e de expressão) e devolvida em suporte de papel ao entrevistado, para posterior conferência, sendo o resultado desta conferência registado como notas de campo.

### **Análise dos dados**

Nas notas de campo incluímos toda a informação obtida por meio de observação não participante de reuniões formais e de conversas informais entre professores, de conversas informais com professores e de observação directa do envolvimento, cuja sistematização se apoiou numa ficha de síntese de assuntos adaptada de Huberman & Miles (1991). As fichas de análise documental foram construídas no sentido de melhor captar os argumentos de debate e procedimentos organizativos dentro das tarefas definidas *a priori*. Assim, num primeiro momento, debruçámo-nos sobre os temas tratados em cada nível da estrutura e respectiva forma de resolução (Conselho Pedagógico, Coordenação de Direcção de Turma, Departamentos e Conselhos de Turma) para depois passarmos a uma análise mais aprofundada (muito limitada pela brevidade que caracteriza a transcrição dos acontecimentos) das argumentações apresentadas e procedimentos adoptados/conclusões, com respectiva codificação partindo do quadro de categorias antes definido. Relativamente às entrevistas, o seu produto foi sujeito aos seguintes procedimentos: transcrição integral, selecção das unidades de registo de acordo com as categorias definidas *a priori*: avaliação (expressa sob a forma de valores que compõem o quadro de referência organizacional ou se manifestam em atitudes perante a organização). Esta selecção resultou numa segmentação do conteúdo limitada pelas regras de exaustividade e exclusividade. Seguindo a sugestão de Vala (1986), o controlo da fidelidade da atribuição de sentido foi feito por meio da repetição da interpretação de uma entrevista de cada estabelecimento de ensino; utilizando a fórmula  $I = nx2/i+j$  (em que  $n$  representa o número de categorizações comuns às duas análises,  $i$  o número de categorizações na primeira análise e  $j$  o número de

categorizações na segunda análise) a aceitabilidade do processo verifica-se para valores de  $I$  superiores a .70, tendo sido obtido .81.

## Resultados

### Dinâmica organizacional

O estudo da dinâmica organizacional inclui o sistema de fluxos regulados, o sistema de comunicação informal e o processo de tomada de decisão (baseadas nas tarefas organizacionais definidas a priori), cujos resultados se apresentam no quadro 4:

**Quadro 4: descrição da dinâmica organizacional**

	Fluxos regulados	Comunicação informal	Sistema de constelações de trabalho	Processo de tomada de decisão
Planificação das actividades lectivas	Competência do departamento em função de princípios definidos no Conselho Pedagógico.	Horizontal sem passagem por níveis superiores - forma privilegiada quando 2 professores leccionam o mesmo ano.	Informais, entre professores que leccionam o mesmo ano.	Centralizado na parte operacional
Avaliação/ Definição de critérios de avaliação	Conselho Pedagógico define critérios gerais; departamento define critérios específicos.	Intensa; verificada sobretudo em relação à pertinência de uniformização de critérios e às variáveis que influenciam os resultados dos alunos.	Para resolver questões pontuais como matrizes, provas globais e exames, extinguem-se após a realização dos mesmos.	Descentralizado verticalmente

**Quadro 4: descrição da dinâmica organizacional (cont.)**

	Fluxos regulados	Comunicação informal	Sistema de constelações de trabalho	Processo de tomada de decisão
Apoios educativos	Compete ao Conselho Pedagógico definir princípios gerais. O responsável pelo núcleo de apoios promove a articulação entre o órgão de gestão, as estruturas de orientação educativa, os professores do ensino regular e os alunos.	Forma privilegiada de comunicação entre professores e Directores de Turma.	Não encontrado.	Descentralizado horizontalmente
Definição do Plano de Actividades da Escola	Conselho Executivo elabora plano anual (a sancionar pela Assembleia da Escola) bem como relatórios periódicos de execução. Aquele plano deriva de propostas apresentadas pelos departamentos em sede de Conselho pedagógico.	Intensa.	Formadas pontualmente por ocasião das actividades a desenvolver; esta será a forma determinante de coordenação entre actores.	Descentralizado verticalmente (a fase formal da decisão permanece na linha hierárquica) e horizontalmente (as demais fases situam-se no centro operacional).

## Interpretação

### Planificação das actividades lectivas

Ainda que os normativos internos sejam sintéticos e pouco esclarecedores em relação a esta tarefa, pudemos constatar, na análise das actas, que os fluxos de informação ultrapassam o consignado naqueles documentos. Incumbência dos professores inseridos nos respectivos departamentos, a coordenação desta tarefa é desde logo determinada pela procura de afectação formal das turmas de cada ano e curso a um só professor (eliminando, à partida, a necessidade de articula-

ção entre profissionais) e quando mais do que um professor lecciona as turmas de determinado ano de escolaridade a coordenação é feita informalmente com particular incidência nas trocas de experiências, estratégias adoptadas, etc. Por outro lado, existe, formalmente nas reuniões de departamento, ocasião para cada professor expor o ponto da situação do cumprimento dos programas, momento privilegiado de controlo pelos resultados que assume contornos mais rigorosos por ocasião da construção das provas globais e matrizes de exames realizados na escola.

Estamos em presença de um processo de decisão que o centro operacional hegemóniza, na medida em que todas as suas fases se situam neste nível da organização, com a informação dos resultados a *subir* quer ao departamento quer ao Conselho de Turma.

### **Avaliação – definição de critérios e outros procedimentos**

De acordo com os fluxos regulados de decisão compete ao Conselho Pedagógico definir critérios gerais de avaliação e aos departamentos especificar os critérios das disciplinas; ora, tanto nesta como na tarefa de planificação das actividades lectivas, é sobretudo perante o estímulo dos resultados dos alunos que se sucedem os períodos de debate o que reflecte a preocupação com a coordenação a partir da estandardização dos resultados. Neste caso, o ajustamento mútuo aparece como mecanismo de coordenação privilegiado para solucionar casos particulares no seio de cada disciplina; no seio do departamento e entre operacionais e coordenadores de departamento parece que muitos problemas se discutem e resolvem fora dos tempos formais de reunião.

### **Apoios educativos**

De acordo com os fluxos regulados, enquanto compete ao Conselho Pedagógico definir princípios gerais no domínio dos apoios, compete ao responsável pelo núcleo de apoios promover a articulação entre o órgão de gestão, as estruturas de orientação educativa, os professores do ensino regular e os alunos.

Não existindo professor de apoio, esta tarefa permanece a cargo dos professores das turmas que a cumprem ora junto dos seus próprios alunos ora junto de alunos de outras turmas. Parece que o cumprimento desta tarefa deriva inicialmente do Conselho Executivo que, tendo presente a relação de alunos propostos para apoio a partir das actas do ano anterior, procura, aquando da elaboração dos horários, afectar o número previsto de horas necessárias a um número coincidente de pro-

fessores. A partir deste momento, e com o acompanhamento formal (nas reuniões) e informal (mais intenso na resolução de casos excepcionais) da coordenação dos Directores de Turma, estabelece-se um fluxo de informação e de trabalho, professor de apoio-director de turma em que se dá conhecimento do trabalho produzido, e vice-versa em que, entre outro temas, se prestam informações acerca da vida extra-escolar do aluno; eventualmente, pode também surgir um fluxo de informação entre professor da disciplina-professor de apoio (porque nem sempre o professor de apoio é professor da turma) se tal for propiciado pelo horário de cada um; esta coincidência de horários, aliás, parece ser um elemento fundamental para que se possa estabelecer um contacto directo entre estes intervenientes e que se vê substituído pelas mensagens escritas por meio do dossiê da turma. Constatado, mas não devidamente esclarecido durante a pesquisa, foi também um fluxo de informação Director de Turma-grupo disciplinar aquando da sinalização dos apoios. Pensamos que se torna evidente a forma como esta tarefa se concentra no centro operacional pelo que o seu desenvolvimento depende de um processo de descentralização horizontal com um ténue controlo de planificação e resultados pelas estruturas da linha hierárquica.

### **Construção do plano de actividades extracurriculares**

Compete ao Conselho Executivo elaborar o plano de actividades (a sancionar pela Assembleia de Escola) e os relatórios periódicos e final da sua execução; este plano deriva das propostas levadas a Conselho Pedagógico pelos representantes dos departamentos e do PPES. Esta tarefa é claramente cumprida por um número restrito de actores que facilmente constituem coligações de trabalho, umas coincidentes com departamentos (como o de Educação Física), outras com equipas de projectos (como o PPES) que coordenam o trabalho principalmente por recurso ao ajustamento mútuo; o *desapego* à iniciativa por parte das estruturas de gestão intermédia levou-nos a constatar um caso em que numa reunião de departamento um coordenador informa os presentes que um seu elemento iria participar na realização de uma actividade deste tipo – caso ilustrativo de que nas iniciativas protagonizadas por actores de unidades distintas é informalmente que tudo se passa. O controlo é feito por meio da planificação e dos resultados no Conselho Pedagógico, traduzindo-se num descentralizado verticalmente na fase formal (autorização) e descentralizado horizontalmente nas fases informais (diagnóstico, concepção, execução).

## Configurações de valores culturais

### Nível inferior

Da intenção inicial de recolha de argumentos justificativos das opções tomadas no seio dos grupos/departamentos resultou a abordagem por parte dos entrevistados de um conjunto de temas associados às tarefas inicialmente propostas. Assim, pudemos constatar recorrentes associações às opções de reunião dos departamentos, quer no que toca à formalização dos momentos de reunião quer no seu funcionamento interno. Neste âmbito, são valores do **domínio doméstico** que aparecem para sustentar a eficácia de opções de funcionamento dentro do departamento por via da ausência de conflitos, “Nunca tivemos conflitos por não cumprimento de tarefas (...), porque se for preciso pego no telefone e resolvo o problema por telefone em concordância com o colega” (ES1), distinguindo o bom funcionamento do departamento curricular (que rejeita a opção por mecanismos formais de reunião) do verificado em outras unidades (que optam por procedimentos mais formais), recorrendo a valores como as boas relações e a proximidade entre os seus elementos em oposição aos outros, “ (...) em outros departamentos talvez fosse marcada uma reunião cheia de circunstância, eventualmente zangar-se-ão todos uns com os outros,...” (ES1). Por outro lado, estes *outros departamentos* recorrem a valores cívicos como o respeito pelo burocrático ou o cumprimento das formalidades para justificar procedimentos mais formais como o registo escrito do debate e do cumprimento dos programas, “ (...) este facto leva a atrasos no cumprimento das planificações e é importante isso ficar escrito” (ES5).

Relativamente à individualização da planificação das actividades lectivas propriamente dita, ela é genericamente aceite e fundamentada com argumentos distintos. Por um lado, de um posicionamento eminentemente cívico sugerido pelo *papel de cada um*, só a amizade (valor essencialmente doméstico) levaria um coordenador a influenciar o trabalho de outro professor do seu departamento, “ (...) se deres um programa, um manual bem estruturado, o professor orienta-se por ali sozinho e governa-se; em departamentos com mais gente talvez seja mais importante; nesta área nunca tivemos problemas nem com alunos nem com colegas nem com inspecções; o problema pode-se colocar com mais experiência com um professor novo: este ano tivemos um e acho que aceito se ele disser que eu o devia ter apoiado mais, por outro lado eu não sei se esse é o meu papel, eu posso fazer isso como amigo ou se ele me pedir; ele chegou, houve um colega que nos apresentou eu dei-lhe o programa e emprestei-lhe um livro acerca da matéria, e é tudo; uma dica dou mas não faço o trabalho de ninguém, nem digo a ninguém para fazerem como eu, porque há problemas que têm de ser resolvidos por cada um, como os disciplinares,

por exemplo.” (ES1). Por outro lado, este processo aparece associado à eficácia do próprio departamento e, também por isso, se procura atribuir a um professor todas as turmas de um nível de escolaridade, “ (...) não é fácil planificar um ano tendo presente os professores que leccionam os restantes anos, porque o grupo torna-se muito grande e não há contribuições significativas dos professores que não leccionam os anos em questão.” (ES5).

É no âmbito da avaliação que os entrevistados se referem ao problema do sucesso, e da sua qualidade, das aprendizagens dos alunos. Concretamente, critica-se numa óptica de rendimento a impossibilidade de homogeneizar as turmas por níveis de desempenho o que não ajuda à rentabilização da progressão dos alunos e compromete o seu sucesso, “ (...) não me repugna nada isso na perspectiva de fazer rentabilizar ao máximo a progressão dos alunos, (...) ” (ES2), mas, ao mesmo tempo, alguns professores seleccionam os conteúdos a leccionar em função da sua importância para a vida activa dos alunos, “ (...) não dou os conteúdos de uma forma exhaustiva mas antes faço uma selecção daqueles que julgo serem mais importantes para a vida activa dos alunos (...) ” (ES2), a que não será alheio o facto de haver cursos profissionalizantes nesta escola.

Foi perceptível a influência da avaliação no quotidiano dos professores desta escola secundária tendo o tema veiculado diversas apreciações ao funcionamento dos departamentos; desde logo, critica-se a ausência de vontade individual para melhorar o funcionamento dos grupos e departamentos ao nível de exigência na aprendizagem dos conteúdos, “Na nossa escola não funciona e talvez pudesse funcionar se as pessoas tivessem outra vontade.” (ES4); depois, numa lógica cívica, os actores desejariam ver um maior controlo e cumprimento de regras nos mecanismos de passagem de informação entre unidades e no seio de algumas unidades, “ (...) acho que o trabalho funciona melhor para toda a gente se houver regras claras e se se cumprirem as regras.” (ES5), isto porque a inexistência de discrepâncias entre os professores é perspectivada como indicador de eficácia, “ (...) de forma que não haja discrepâncias (...) efectivamente há uma grande preocupação em que os professores se reúnam e discutam o que é melhor ou não...” (ES3).

Lamenta-se, por fim, que a criação dos departamentos não tenha resultado em maior eficácia organizativa, visível na falta de riqueza do debate pedagógico no seio das unidades organizacionais a par da ausência de critérios de eficácia na departamentalização, “ (...) a coordenação não tem de ser uma actividade muito profunda, tem de ser uma actividade de real coordenação entre as pessoas perante tarefas como marcar reuniões, cumprir formalidades que a lei estipula como com as pro-



vas globais, [...], eu defendo que o professor tem de ter independência na sua aula e liberdade de actuação, não há ninguém que consiga actuar dentro de modelos criados por outros se estes estiverem muito longe da sua maneira de ser.” (ES1); o que, pensamos, deixa transparecer a convicção da inocuidade deste processo ante a força de valores como o respeito pela autonomia profissional que, para além do já verificado na individualização das tarefas lectivas, também sobressai na uniformização do processo de avaliação “ (...) o Director de Turma não pode impor e não pode, nem deve, entrar nas salas, nem no campo dos outros professores, pode pro- por, alertar, mas a uniformização baseia-se na recomendação, mais nada.” (ES6).

### **Nível intermédio curricular**

Da análise da estruturação dos apoios educativos sobressaiu a proeminência do papel do Director de Turma na coordenação dos seus intervenientes. Desde logo, reconhece-se que para a resolução dos problemas emergentes não serve qualquer professor preconizando-se a selecção criteriosa dos mais aptos, “ (...) é claro que o Director de Turma não pode resolver estas situações todas, não vai lá à aula resolver a situação, mas a sua actuação tem um bocado a ver com a situação e de um modo geral, sobretudo nas turmas mais complexas, deviam ser escolhidos a dedo e realmente não são. (ES4) ”; isto porque a eficácia nesta tarefa pode ter consequências ao nível da imagem pública, já que, frequentemente, é o Director de Turma quem faz a ponte para o exterior pelo que tanto a escola como os pais “ (...) poderiam tirar melhores resultados da colaboração com o Director de Turma, mas também teria de fazer outro entendimento do seu papel, dar-lhe tempo, algum poder e também seria necessário escolher os Directores de Turma; porque é um dos papéis para que não serve qualquer um, no fundo é a imagem da escola que transparece para o exterior na ligação com os pais, e essa imagem é importante; é importante que seja correcta e construtiva e muitas vezes não é; e, por outro lado, conseguir-se-iam resultados mais positivos entre a escola-família-sociedade se o papel do Director de Turma fosse mais valorizado. (ES4) ”.

Talvez porque a consecução desta tarefa implica a mobilização de diversas unidades, da sua avaliação recolhemos opiniões que incidem sobre o todo organizacional pelo recurso a valores do mundo industrial na constatação da desorganização, descoordenação e não optimização dos recursos humanos disponíveis, “ (...) de facto as coisas funcionarem de uma forma tão pouco coordenada leva a que os recursos da escola (as pessoas que estão na escola) não sejam tão optimizados como poderiam ser numa estratégia conjunta” (ES4), parecendo que, novamente, o

único recurso possível para a sua solução reside na assunção do mecanismo cívico da uniformização (a ser exigida pelo Conselho Executivo) de procedimentos (Notas de campo, 12.02.02).

### **Nível intermédio extracurricular**

Num nível extracurricular cujas tarefas surgem da coordenação inter-unidades, optámos por analisar os procedimentos de construção do Plano de Actividades da Escola. Neste âmbito, pudemos constatar que um dos critérios que presidem à definição do conteúdo das actividades extracurriculares é o seu sentido prático, “Nós, habitualmente, até fazemos actividades com os alunos; aceita-as muito bem desde que elas tenham um sentido prático (...) ES2, valor do mundo industrial já recolhido na definição de matérias a leccionar por parte de um entrevistado. Esta definição clara não é, no entanto, tão pacificamente assumida por parte de todos os elementos da comunidade escolar, já que parece poder conduzir à definição de tarefas dificilmente enquadráveis, para alguns, num meio escolar que se quer cultural e independente do gosto dos outros ” (...) a partir de determinado momento deixou-se de cantar por exemplo; eu acho que a escola e os alunos acabam por ir nesta onda, o que está lá fora em termos culturais é mais forte do que o que a escola lhes consegue transmitir, e os próprios professores, que não são más pessoas, acabam por se envolver nestes projectos e fazem-no dentro da moda, [...] educar é modificar comportamentos e o que se faz hoje em dia é repetir o que se faz lá fora e o que se faz lá fora já chega. Por outro lado, acho que poderia haver projectos mas de actividades que se mantivessem ao longo de todo o ano lectivo com regularidade semanal por exemplo, num espaço próprio, com que assistência for; o que se faz hoje em dia, estas festas, eventos grandes, dão imagem, saem no jornal, os pais gostam mas eu não gosto desta forma de intervir culturalmente.” (ES1). Entre a vontade industrial de conceber actividades com *sentido prático* e a rejeição da importância da *imagem* e do *gosto dos outros* resulta um panorama de não implicação de grande parte dos actores nestas actividades associada ao privilégio das aulas e o cumprimento do seu horário lectivo, “ (...) penso que as actividades extracurriculares, na maior parte dos casos, são também vistas como *fazer flores*, a ideia dominante é *ser bom professor é dar aulas*, se são boas ou não já não sei, mas *dar aulas*, é a ideia que corre.” (ES4), o que deixa transparecer uma atitude colectiva enquadrável num mundo industrial que ofusca outros valores ligados ao mundo doméstico, atitude perceptível pela referência a professores que se dedicam exclusivamente ao trabalho que tem relação directa com as aulas, os testes e respectivas classificações “ (...) valorizamos demasiado os estudos em vez de

valorizarmos outras formas de estar na vida" (ES5). Surgem, neste âmbito, referências a valores de relações humanas ante a sedimentada (pelo tempo) falta de apoio às pessoas que protagonizam esta tarefa " (...) os professores não estão para se incomodar muito, também porque não têm sido acarinhados ao longo dos anos e as pessoas não estão para se envolverem em actividades para depois serem criticadas." (ES5), "Acho que está mais ligado à falta de vontade de quem manda, e depois à desmotivação das pessoas que tentam fazer coisas mas são criticadas por isso e haver cobertura por parte de quem manda, de quem é responsável, que acaba por desmotivar as pessoas... não leva a criar auto-estima nos professores e nos alunos (ES5). Não é de estranhar que a fundamentação para a continuidade do trabalho neste tipo de tarefas surja também enquadrada na lógica doméstica pelo recurso às emoções, paixões e compensações afectivas " (...) não tenho a fasquia tão alta e como tal não me frustro tanto porque estas questões de trabalho fora da área curricular são também questões que funcionam por emoções, por paixão e que devem compensar-nos como pessoas." (ES4), bem como a confiança, simpatia e boa-fé transmitidas pelo órgão de gestão " (...) o Conselho Executivo apoia não só tirando algum dinheiro de onde podem, mas também há toda uma simpatia por parte deles porque eles sabem que nós estamos ali por bem, a querer fazer alguma coisa, e no fundo, depositaram em nós a confiança para isso." (ES4), ou da boa vontade e personalidade de alguns professores " (...) há professores que nos ajudam com maior frequência que outros (às vezes há surpresas boas), pessoas que têm perfil e nós não sabíamos, outras pessoas com boa vontade mas notamos que em termos de horas extra-lectivas não têm muita disponibilidade, outros professores que apesar de terem uma vida familiar mais preenchida fazem tudo para participar e isto já vem da personalidade de cada um." (ES4).

## Conclusões

Dentro dos departamentos pudemos constatar diferentes formas de coordenação parecendo que a natureza do saber de cada disciplina e a dimensão das unidades são factores primordiais na assunção desta ou daquela dinâmica. Assim, os departamentos maiores ou constituídos por disciplinas academicamente mais *distantes* tendem a funcionar com base na reunião dos representantes de cada disciplina (que canalizam a informação aos professores de cada grupo) ao contrário dos departamentos menores ou onde se verifica uma maior homogeneidade académica em que reúnem todos os seus elementos. Esta opção, se facilita o contacto directo entre os membros de cada grupo, torna mais difícil a coordenação entre grupos do mesmo

departamento ou mesmo entre alguns departamentos por só existirem no domínio dos fluxos regulados. Por outro lado, isto evidencia que o grupo disciplinar subsiste como proeminente, principalmente nos departamentos constituídos por disciplinas distintas – resultado congruente com o verificado por Albuquerque (1998, p. 218).

Para o cumprimento de tarefas que se caracterizam pela elevada complexidade, como são as directamente relacionadas com o ensino-aprendizagem a ES reduz a necessidade de coordenação por meio da compartimentação do saber a transmitir e depois pela divisão dos profissionais a quem é destinado um determinado nível de escolaridade e, conseqüentemente, um determinado conjunto mais restrito de saberes (admitindo que a compartimentação dos alunos em anos e turmas não é da responsabilidade da organização). Este fluxo de trabalho, por ser complexo, é de estandardização difícil pelo que opta por manipular a divisão das unidades, na sua dimensão e natureza do saber, para facilitar a utilização de outros mecanismos de coordenação – a supervisão directa e o ajustamento mútuo. Estes mecanismos resultam sobretudo com unidades de pequena dimensão, mas o primeiro é de difícil aplicação no desenvolvimento de tarefas de grande complexidade que também requerem grande autonomia por parte de quem as cumpre *no terreno*, subsistindo assim o ajustamento mútuo como único mecanismo de coordenação mas só no caso dos professores que leccionam a mesma disciplina no mesmo ano lectivo.

As formas de justificação das discrepâncias de funcionamento entre unidades surgem de forma ambígua nos discursos dos entrevistados. Se relativamente ao trabalho lectivo propriamente dito se aceita a diversidade de procedimentos e se ressaltam as inconveniências da adopção desta ou daquela estratégia, no que toca à avaliação das aprendizagens é a ausência de uniformização de terminologias e procedimentos que se lamenta assumindo-se assim um posicionamento interpretativo mais próximo do mundo industrial assente em valores como o rendimento e a eficácia, associados a outros do domínio cívico normalmente mobilizados ora para concretizar aqueles valores (definição e cumprimento de regras) ora para justificar o logro da departamentalização (cumprimento de formalidades). Por outro lado, no âmbito da leccionação propriamente dita estabelece-se um outro compromisso entre o domínio doméstico e o cívico: ante as regras e a formalização do debate subsistem preocupações com o respeito pela autonomia individual e o saudável relacionamento entre colegas de profissão. Estes compromissos poderão ser vistos como o reflexo do turbilhão de concepções que marcam o pulsar do trabalho nas escolas: uma tutela que não deixa de estar presente, ao ponto de ser utilizada como reserva de segurança simbólica por parte dos profissionais, e que, por um lado,

induz a constante preocupação com a capacidade de a escola evidenciar resultados e tranquilizar as consciências da sociedade acerca da qualidade da formação dos novos trabalhadores, e por outro lado, confronta os profissionais com a própria possibilidade de criar novos mecanismos organizativos (ou até a manutenção dos antigos) e com o ónus da mudança de hábitos de trabalho nos quais foram formados e socializados.

A ES procede à divisão dos postos de trabalho pelos profissionais com base nas suas qualificações, presumindo que estas implicam competências em áreas complementares ao ensino-aprendizagem (coordenação de professores, direcção de turma, desenvolvimento de projectos, etc.) o que resulta numa marcada especialização do trabalho no centro operacional e pelo oposto nas tarefas de gestão intermédia em que é impossível encontrar profissionais que exclusivamente desempenhem funções de gestão ou coordenação. Ressalvando que a norma é a coabitação de diversos cargos no mesmo profissional, a especialização no centro operacional ante tarefas de elevada complexidade conduz à divisão do trabalho por intermédio da formalização das tarefas, sendo algumas acompanhadas pela utilização de documentos que tendem a estandardizar a informação e os procedimentos (planos de apoio, planos de recuperação, plano curricular de turma, plano de actividades da escola, etc.). Busca-se assim, com melhores ou piores consequências na articulação entre as estruturas, a previsibilidade e um meio de controlo. Outra consequência importante da especialização do trabalho no centro operacional pode ser a atenção privilegiada do profissional para com as tarefas do âmbito académico que lhe são destinadas, em detrimento das tarefas de nível organizacional como é o caso do Projecto Educativo ou do Plano de Actividades da Escola.

A comunicação informal entre os professores é assumidamente uma componente dos fluxos de trabalho e de informação, de alcance transversal nas tarefas analisadas, mas não é sempre percebida como um bem em si mesma. A sua influência para a qualidade do trabalho vê-se comprometida já que a sua consistência está subordinada à afinidade pessoal existente entre os actores ou às coincidências dos horários lectivos, aparecendo associada a valores de relações humanas mas também à precariedade na coordenação entre actores e na circulação da informação.

Esta preponderância da comunicação informal, contudo, não deixa de coexistir com alguma formalização dos procedimentos em fluxos de trabalho que rodeiam as funções de Director de Turma, verificando-se maior tendência para a instrumentação do trabalho por meio de planos individuais e fichas de condensação dos resultados da avaliação; esta medida assenta numa intenção de redução da ambiguidade que

resulta da perspectiva solitária do trabalho desenvolvido por cada professor cujas consequências, ao não serem ainda solucionadas com aquela instrumentação, se espera poderem ser diluídas com uma desejada definição mais rigorosa e um controlo mais apertado dos procedimentos de coordenação. Esta instrumentação dos procedimentos, ao surgir com menor intensidade no seio da generalidade dos grupos e departamentos, põe em evidência uma dualidade estrutural e funcional no seio da organização: por um lado, temos um fluxo de trabalho principal pautado pela fragmentação e a autonomia ao ponto de surgirem mecanismos de articulação diferentes entre unidades semelhantes; por outro lado, temos um fluxo de trabalho de cariz multidisciplinar, *en dehors* do âmbito disciplinar académico, que parece funcionar com recurso à formalização e instrumentação do trabalho, processos mal percebidos por profissionais formados e socializados para funcionar autonomamente e que, por isso, recorrem ao ajustamento mútuo como mal menor face a um controlo emergente e dificilmente assumido.

Em concomitância com esta dualidade emergem simultaneamente lógicas simbólicas cujos valores, combinados com as demais, induzem uma imprevisibilidade notória no significado das práticas. Quase sempre subordinados a valores do mundo industrial, os valores relacionados com a imagem que a escola transmite para o exterior surgem em fluxos não estritamente disciplinares, associados à necessidade de os mecanismos de coordenação serem eficazes no âmbito das funções do Director de Turma ou à descolagem com o que existe no meio envolvente no âmbito das actividades extracurriculares. Os valores relacionados com o contexto doméstico têm maior presença nas motivações de quem constrói e concretiza o Plano de Actividades da Escola. Ora, o que marca este conjunto de tarefas é, antes de tudo, o seu carácter *não disciplinar* o que deixa antever uma não tão marcante presença de valores orientados para o controlo nos procedimentos em áreas cujas obrigações imputadas à escola têm aumentado na última década.

Pensamos assim ter captado algo dos constrangimentos a que a escola secundária está hoje sujeita: modos gestionários para rentabilizar o trabalho, estranhos ao meio escolar e indutores de selecção dos mais aptos, mas também, novas incumbências, estranhas à identidade da própria escola secundária, que empurram para a *invenção* de um cidadão novo; claro, contando com profissionais que ora são o *epicentro da mudança* ora “ (...) não estão para se incomodar muito” (ES4). Num momento em que as retóricas discursivas (dos diversos sectores da sociedade) pressionam as organizações escolares com novos indicadores de sucesso - em que a visão de cada escola como uma comunidade profissional surge cada vez mais reforçada, e

em que é crescente a publicidade a estudos transnacionais que exponham continuamente o posicionamento relativo das escolas portuguesas, é fundamental ter sempre presente que, numa óptica de renovação das organizações escolares, pode não ser suficiente mexer nas suas estruturas.

## Bibliografia

- Albuquerque, A. V. (1998). *Os departamentos curriculares e a reorganização pedagógica da escola a nível intermédio*. Departamento de Ciências da Educação, Universidade de Aveiro (Dissertação de Mestrado).
- Ball, S. J. (1989). *La Micropolítica de la Escuela*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Boltanski, L. & Thevenot, L. (1991). *De la Justification. Les économies de la grandeur*. Paris : Gallimard.
- Bush, T. (1995). *Theories of Educational Management*. Londres: Sage Publications Company.
- Cabrito, B. (1995). Pensar a escola como instrumento de/ao serviço do desenvolvimento local. In APELF/AFIRSE, *A Escola: um Objecto de Estudo*. Actas do V Colóquio Nacional.
- Caria, T. H. (1997). *O Uso do Conhecimento em Contexto de Trabalho*. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. (tese de doutoramento).
- Derouet, J.-L. (1989). Les Établissements Scolaires dans leur Environment : une entreprise composite. In : INRP/GES, *Coherence et Dynamique des Établissements Scolaires : études sociologiques*. Centre Departamental de Documentation Pédagogique d'Indre-et-Loire.
- Foddy, W. (1996). *Como perguntar: teoria e prática da construção de perguntas em entrevistas e questionários*. Oeiras : Celta.
- Formosinho, J. (2000). Especialização docente e administração das escolas – análise das dimensões da especialização docente e problematização da sua articulação com a administração das escolas. *Educação, Sociedade & Culturas*, nº 13, pp. 7-42.
- Gomes, R. (1993). *Culturas de Escola e Identidades dos Professores*. Lisboa: Educa.
- Huberman A. M. & Miles, M. B. (1991). *Analyse des données qualitatives: recueil de nouvelles méthodes*. Bruxelles: De Boeck-Wesmael.
- Lima, J. Á. de (1997). *Colleagues and Friends, Professional and Personal Relationships among Teachers in Two Portuguese Secondary Schools*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores (tese de doutoramento).
- Lima, J. Á. de (2000). O departamento disciplinar como contexto para a colegialidade docente nas Escolas Secundárias. In: J.A. Costa, A. Mendes & A. Ventura, *Liderança e Estratégia nas Organizações Escolares*. Universidade de Aveiro.
- Mendes, A. N. (1999). *O trabalho dos professores e a organização da Escola Secundária – individualismo e colegialidade numa perspectiva sócio-organizacional*. Departamento de Ciências da Educação da Universidade de Aveiro (tese de doutoramento).
- Meyer, J. & Rowan, B. (1992). The structure of educational organizations. In J W. Meyer & W.

- R. Scott, *Organizational Environments. Ritual and Rationality*. Newbury Park: Sage Publications Company, pp. 71-97.
- Mintzberg, H. (1986). *Structure et Dynamique des Organisations*. Paris: Les Éditions d'Organisation.
- Siskin, L. S. (1994). *Realms of Knowledge: Academic Departments in Secondary Schools*. London: The Falmer Press.
- Thurler, M. G. (1994). Relations professionnelles et culture des établissements scolaires: au-delà du culte de l'individualisme? *Revue Française de Pédagogie*, n° 109, pp. 19-39.
- Vala, J. (1986). A análise de conteúdo. In A. S. Silva & J. M. Pinto (orgs.), *Metodologia das Ciências Sociais*. Biblioteca das Ciências do Homem. Porto: Edições Afrontamento.
- Vala, J., Monteiro, M. B. & Lima, M. L. (1988). Culturas Organizacionais – uma metáfora à procura de teorias. *Análise Social*, Vol. XXIV (101-102), 663-687.
- Woods, P. (1989). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós.

## Résumé

La recherche dans l'école met en évidence de nombreuses pratiques organisationnelles pour l'efficace de l'articulation curriculaire et une augmentation des tâches attribuées aux professeurs. Ce travail prétend décrire et interpréter les processus d'articulation curriculaire d'une école secondaire en utilisant la proposition de structuration et de fonctionnement organisationnel de Mintzberg et l'analyse des valeurs présents dans les discours des acteurs. Avec une méthodologie essentiellement qualitative nous avons analysé un ensemble de tâches exécutables à différents niveaux d'organisation. En démontrant les formes de concrétion de la coordination du travail il paraît évidente une dualité structurelle et fonctionnelle: un flux de travail principal marqué par la fragmentation et l'autonomie au point de surgir des mécanismes d'articulation différent entre unités similaires; et un autre flux de travail multidisciplinaire, qui paraît fonctionner avec recours à la formalisation et à l'instrumentalisation du travail. À ce s'ajoute des compromis entre subcultures témoignés par valeurs différents.

## Abstract

Investigation centered in schools has shown a plurality of organizational practices with explored procedures towards an effective curriculum articulation, together with an increase of tasks demanded from the teachers. With this essay we wish to describe and interpret the curriculum articulation processes at a secondary school, mobilizing Mintzberg's organizational functioning and structuring proposal alongside with the values actors testify in such procedures. By an essentially qualitative methodology we



analyze a set of different tasks from different organizational levels. Revealing the work coordination's forms, it seems obvious a functional and structural duality in the centre of the organization: on one hand, we have a flux of the main work characterized by fragmentation and autonomy; on the other hand, we have a flux of multidiscipline work, that seems to function by resorting to the formalization and instrumentality of work itself. Also tendencies in commitments between subcultures by the expression of distinct values.