

A cultura da escola perante a influência da comunidade: um estudo de caso numa escola portuguesa

LEONOR LIMA TORRES

Instituto de Educação, Universidade do Minho, Portugal

1. Enfoque teórico

O trabalho que agora apresentamos inscreve-se num projecto de investigação mais vasto sobre a problemática da cultura das organizações escolares. No âmbito deste projecto desenvolvemos várias investigações (cf. Torres, 1997, 2004, 2006), privilegiando, no nível do modelo analítico, um conjunto de factores e de dimensões consideradas estruturantes do processo de construção da cultura em contexto escolar. Elegemos a análise das relações entre a escola e a comunidade local como uma das dimensões mais expressivas das dinâmicas de desenvolvimento da cultura e da identidade da escola. A partir de um enfoque diacrónico, procuraremos sinalizar as continuidades e as rupturas que as diversas conjunturas sociais, políticas, ideológicas e organizacionais produziram no quotidiano das relações entre uma escola portuguesa e a sua comunidade local. O ponto de partida incidiu sobre a forma como uma determinada instituição educativa, no nível das suas estruturas de governação quotidiana, desenvolveu relações com a comunidade envolvente e como estas repercutiram na construção da sua identidade organizacional.

Atendendo às especificidades políticas e organizacionais da escola (designadamente as que decorrem do seu enquadramento numa administração centralizada, da natureza dos seus objectivos e da sua população), o lugar, a função e o estatuto dos actores no processo de construção da cultura é desigual, desequilibrado e assimétrico. No quadro da estrutura governativa da escola, os professores detêm um grau de responsabilidade educativa incomparavelmente distinto de outros actores (alunos, pessoal não docente, pais e encarregados de educação, entre outros), o que lhes confere um significativo protagonismo na construção simbólico-cultural. Apesar de não excluirmos a relevância dos outros actores no condicionamento da dinâmica cultural, nomeadamente aqueles cuja permanência na organização é semelhante ou mesmo superior à dos professores (os alunos e o pessoal não docente), no entanto, a sua condição cultural e educativa não deixa de ser periférica quando confrontada com a centralidade institucionalmente esperada dos professores. Agentes receptores das políticas centrais e locais, aos professores cabe a *missão* de as interpretar e executar no contexto escolar, quer reproduzindo e quer auto-recriando aquelas orientações normativas e culturais hetero-estabelecidas. Neste sentido, elegemos como unidades de investigação empírica, os contextos privilegiados de reprodução e produção cultural, designadamente os *loci* de negociação política, de definição de regras organizacionais, enfim, os espaços-tempo de mediatização simbólico-cultural — os órgãos de *direcção* e gestão da escola. Será a partir da análise das dinâmicas de acção desenvolvidas essencialmente nestes espaços-tempo que procuraremos compreender os sentidos da relação escola-meio e o seu impacto na construção da cultura da organização escolar.

Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação

ISSN: 1681-5653

n.º 56/1 – 15/07/11

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI-CAEU)

Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI-CAEU)

2. Enfoque metodológico

O desenvolvimento do trabalho empírico recaiu sobre uma escola secundária centenária enraizada num meio urbano do norte de Portugal. A análise documental constituiu o recurso principal da investigação empírica, ainda que complementada com os dados recolhidos através de outras técnicas: o inquérito por questionário, as entrevistas e a observação não participante. A riqueza e a pertinência da informação deduzida dos Livros de Actas das reuniões dos principais órgãos de governação da escola (Conselho Escolar, Conselho Directivo, Conselho Pedagógico e Reuniões Gerais de Professores), possibilitou a desocultação sociológica das racionalidades e das estratégias de acção colectiva e individual dos professores. Por outro lado, permitiu-nos recensear os principais acontecimentos que marcaram o funcionamento da escola através de uma narração oficial e escrita, lida e aprovada pelos actores intervenientes, o que nos facultou uma versão oficial e tendencialmente mais objectiva e factual, supostamente mais isenta e verosímil do quotidiano escolar.

Ao longo desta abordagem, optamos por apresentar uma síntese interpretativa dos diversos dados empíricos recolhidos no âmbito das três investigações referidas, colocando em destaque as informações respeitantes às relações entre a escola e a comunidade local e reflectindo sobre a sua relevância na construção da identidade cultural da escola.

Estruturamos este trabalho em cinco momentos correspondentes a diferentes períodos históricos: o período anterior a 25 de Abril de 1974 (1904-1974), o período revolucionário (1974-1976), o período da normalização (1976-1986), o período da Reforma Educativa (1986-1995) e o período pós-reformista (1995-2004). Funcionando tão somente como marcos de pesquisa referenciais, estes períodos não pretendem subjugar a análise empírica a determinismos conjunturais, servindo, pelo contrário, para enquadrar politicamente o modo de funcionamento das escolas, sobretudo quando estamos em presença de um horizonte histórico marcado por distintas orientações político-ideológicas. E no sentido em que, efectivamente, as escolas, enquanto unidades periféricas politicamente dependentes de um centro educativo, reagem significativamente às suas orientações, procuramos construir, para cada um dos vários momentos espaço-temporais, uma espécie de *configuração cultural tipo*, que visualizasse a relevância da relação escola-comunidade na construção da cultura organizacional da escola, assim como, de alguns dos seus traços identitários mais expressivos.

3. 1904-1974: uma identidade liceal fechada à comunidade

A relação de subordinação do liceu à administração central e o seu fechamento à comunidade local sobressai como uma das imagens mais marcantes do período de gestão autocrática (1904-1974), cujos contornos procuramos expressar a partir dos dados representados no quadro 1. A reduzida expressão das iniciativas liceais em relação à administração central vem acusar a presença de um movimento de forças unidireccional (de cima para baixo), congruente com um modelo organizacional centralizado e concentrado, que retira espaço e estatuto às periferias escolares para participarem nas políticas educativas¹. Ausentes

¹ Esta constatação vem de encontro às conclusões retiradas por Barroso (1995: 774), quando refere que "As relações dos reitores com a Administração Central, em particular com a Direcção-Geral do Ensino Liceal, são relações de dependência hierárquica e funcional, que correspondem à natureza das suas funções, enquanto 'administradores-delegados' do governo como decorre da legislação que regulamenta este cargo no período em estudo".

das esferas de concepção política, os professores, genericamente, a procurar a exclusividade nas esferas de execução, o que aliás não deixa de reflectir um comportamento consentâneo com o enquadramento legal e, sobretudo, com os traços de uma cultura societal de não participação historicamente enraizada. Como consequência, as relações do liceu com a comunidade local expressas no quadro 1, não ultrapassam os valores residuais atingidos para as relações entre a escola e a administração central. E as poucas referências à comunidade local restringem-se, para já, à importância do aprofundamento da relação escola-família, por intermédio de uma maior participação dos pais e encarregados de educação.

Quadro 1
Referências a relações entre o liceu e o exterior

	SIM		NÃO	
	n	%	n	%
Comunidade local	8	82,2	37	82,2
Administração central	8	17,8	37	17,8
Total	16	100	74	100

Fonte: Actas das reuniões do Conselho Escolar realizadas entre o ano lectivo 1959/60 e Março de 1974.

Da leitura dos diversos dados disponíveis é possível depreender uma relação de forças assimétricas entre a escola e a comunidade: a escola fecha-se à comunidade, apenas se servindo (instrumentalmente) do seu poder social para a institucionalização e a perpetuação dos seus modos ritualistas de funcionamento. Podemos citar, como exemplo, um episódio vivenciado neste liceu em 1960 e longamente discutido em Conselho Escolar, sobre algumas queixas proferidas por encarregados de educação em relação à competência de alguns professores. Após um conjunto de intervenções dos membros do Conselho Escolar em defesa colectiva dos colegas molestados, "[...] decidiu-se o órgão, unanimemente, pela suspensão imediata dos colóquios nos cafés e das reuniões com a associação de pais"². Oito anos mais tarde, no ano lectivo de 1968/1969, o Conselho Escolar debruça-se sobre a importância da criação de um Conselho de Pais e Encarregados de Educação, desde que "a escolha dos seus elementos recaísse em pessoas suficientemente idóneas com certa formação, capazes de proporcionarem um ambiente perfeito de bom entendimento do binómio família-escola"³.

Auferindo de uma imagem prestigiante junto da comunidade local, historicamente consolidada ao longo de várias décadas, o liceu reage corporativamente à participação dos pais, sobretudo quando aquela põe em questão os domínios do profissionalismo docente e a ordem avaliativa instituída. Por esta ordem de ideias, a participação e a colaboração entre a escola e a família é bem vinda desde que se assegure, antecipadamente, o seu sentido convergente com a ordem estabelecida⁴. Neste sentido, a sessão solene de abertura das aulas parece espelhar bem a função da escola como supra-agência de socialização e regulação social da própria comunidade local, ao representar um momento importante de legitimação dos valores educativos e de perpetuação de uma imagem social de prestígio.

No período em análise e no caso concreto da escola investigada, julgamos estar em presença de um contexto escolar fortemente marcado pela imposição política de uma *cultura escolar*, cujo conteúdo e contexto não propiciaram grandes margens de manobra, ou de autonomia, nas formas conducentes à sua adopção e efectiva implementação no nível local.

2 Cf. Livro de Actas das Reuniões do Conselho Escolar, Acta nº 3, de 11 de Junho de 1960.

3 Cf. Posicionamento do Reitor registado no Livro de Actas das Reuniões do Conselho Escolar, Acta nº 28, de 13 de Janeiro de 1969.

4 Para uma análise mais aprofundada sobre as relações entre a escola portuguesa e os pais, consultar, entre outros autores, Silva (2001), Lima (Org.) (2002) e Sá (2004).

4. 1974-1976: ensaios de abertura do liceu à comunidade

A Revolução democrática de 25 de Abril de 1974 veio abalar a estrutura organizativa liceal, içando como bandeira os valores da democracia, da participação, da igualdade de oportunidades. Não obstante a conjuntura de mudança (revolucionária) verificada no nível nacional e, genericamente, no âmbito das instituições escolares, no contexto específico deste liceu, assistiu-se igualmente a um ambiente de contestação geral ao regime (político, organizativo e escolar), surpreendentemente pautado por alguma cautela, serenidade, e por uma certa contenção disciplinar.

De acordo com os dados recolhidos, é possível deduzir uma vivência e uma participação democráticas relativamente moderadas, destacando-se como principais ocorrências a demissão (forçada) do Reitor, a eleição de uma "Junta Directiva", conforme Decreto-Lei nº 221/74, de 31 de Maio, e até ao início do ano lectivo de 1976, a eleição democrática de mais dois elencos directivos. Pela análise do número de reuniões lavradas em acta, constata-se a realização de um elevado número de reuniões do órgão directivo (dezoito), sobretudo nos primeiros seis meses após a Revolução, tendo ocorrido à razão de aproximadamente quatro por mês contra uma média de duas reuniões no ano lectivo de 1974/75. De igual modo, as reuniões gerais dos professores, que antes tinham uma regularidade anual, passam doravante a reunir o colectivo de professores uma vez por mês.

Este curto período de dois anos representou para este liceu a fase de vida mais participativa e mais activa do ponto de vista do envolvimento e da intervenção dos diversos actores na vida da escola.

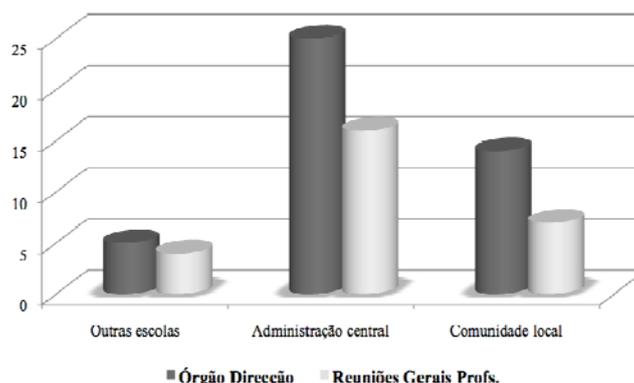
A análise dos pontos das agendas das reuniões de ambos os órgãos de governação e coordenação da vida do liceu denunciam claramente a natureza das suas funções, estatutos e poder. Enquanto a "Junta Directiva" (e, posteriormente, a "Comissão de Gestão"), democraticamente eleita, se assume como o órgão de direcção do liceu, em substituição do Conselho Escolar, as reuniões gerais dos professores instituem-se essencialmente como instâncias de debate e coordenação pedagógica, afigurando-se, assim como uma espécie de *órgão* precursor do Conselho Pedagógico (cf. Lima, 1992).

No órgão de direcção foram debatidos primordialmente os assuntos relacionados com a gestão do quotidiano, no domínio pedagógico (preparação e avaliação do ano lectivo, questões curriculares e ligadas à reforma educativa), no domínio da gestão de recursos humanos, no domínio da logística (instalações, equipamentos e materiais) e no domínio das relações entre o liceu e o exterior (relações com a administração central e relações com a comunidade local). Assumindo-se como o elo de ligação entre o *dentro* e o *fora* da escola, o órgão de direcção estabeleceu neste período intensos contactos quer com a administração central, quer com a comunidade local, nomeadamente com os pais e os encarregados de educação.

Face a um quadro político especialmente favorável ao desenvolvimento de práticas democráticas e participativas, a relação do liceu com o exterior sofreu algumas transformações significativas, decorrentes de uma conseqüente reconfiguração contextual das interacções dentro-fora. A figura 1 é ilustrativa do grau de abertura da escola em relação ao meio externo, sintetizando o número de ocorrências registadas nas reuniões sobre as relações com a administração central, com a comunidade local e ainda com outras instituições escolares.

Contrastando claramente com a situação vivida no período anterior, a abertura da escola ao meio, sobretudo ao meio político e ao meio comunitário, é reveladora da presença em contexto liceal de novas relações de força e de poder, novos valores e crenças, potencialmente geradores de renovadas lógicas de acção individual e colectiva. Se bem que afastados ainda dos processos formais de direcção e gestão escolar, a participação dos pais e dos encarregados de educação no quotidiano do liceu passou do plano retórico das intenções para o plano da reivindicação e deste para a sua efectiva prática participativa.

Figura 1
Ocorrências de relações entre a escola e o exterior (1974-1976)



Fonte: Actas das Reuniões do órgão Directivo e das Reuniões Gerais dos Professores realizadas entre 1974 e 1976.

Muito embora o liceu se tenha efectivamente entreaberto à comunidade, ainda que de uma forma restrita, apenas a alguns pais e encarregados de educação, foram as frequentes relações com o meio político que regularam o funcionamento desta instituição. Mesmo num período marcado pela desestruturação de um modelo estrutural e por um conseqüente *ensaio autogestionário*, o liceu reforçou os elos de ligação com a administração, ora reclamando regulamentação mais precisa, ora dando-lhe conta das iniciativas tomadas autonomamente.

A dificuldade em romper com os elos de dependência vertical, gerou neste período uma curiosa inversão dos sentidos das relações entre o liceu e a administração central, na medida em que, na ausência de um modelo organizativo alternativo, os actores reagiram por referência a uma matriz cultural historicamente sedimentada, tratando então de garantir uma espécie de legalização *a posteriori*, mediante pedidos de esclarecimentos, informação sobre todas as iniciativas tomadas, reivindicação de regulamentação objectiva e precisa, etc. Ou seja, ao contrário dos sentidos da acção instituídos anteriormente, que reflectiam um movimento de cima (centro) para baixo (periféria), desenvolve-se agora um movimento complementar e concorrente de baixo (dentro) para cima (fora), simultaneamente conseqüência e factor de reforço de uma *fidelidade radicalizada*: conseqüência, porque tende a perpetuar o culto pelo legalismo; factor de reforço, porque intensifica ainda mais as relações com o *fora político*, através da programação de visitas e reuniões com os responsáveis políticos da educação.

A desestruturação do modelo liceal, ao fazer ruir os pilares de uma estrutura septuagenária, criou condições e espaço para a construção de novas formas de organização, novas possibilidades de acção, novas relações de poder. A ocupação deste novo espaço pelos actores estava, porém, condicionado culturalmente pelas práticas instituídas no passado que teimavam, algumas delas, em se impor e travar as novas dinâmicas em curso. Por exemplo, o sentimento de "orgulho de escola", de sentido de pertença e de

identidade exaltados por alguns professores mais antigos, terá contribuído para a regulação de vida escolar, num momento político propício à desorientação educativa, à subversão das regras orientadoras da acção, à contestação pedagógica e à rejeição de modelos alternativos. Merece registo, por exemplo, os esforços movidos pelo órgão de direcção da escola no sentido de criar o curso nocturno no liceu, contando para o efeito com o apoio dos alunos, da Câmara Municipal e da imprensa local. A publicitação de tal projecto a partir da rádio e da imprensa local e por via da distribuição de panfletos publicitários, sobretudo num momento conturbado do ponto de vista do funcionamento normal das aulas, revela bem a força, a ambição e o estilo de liderança prevalecente neste liceu.

A abertura do liceu à comunidade local, nomeadamente à colaboração dos pais e dos encarregados de educação na vida escolar, gerou novos dinamismos, igualmente importantes do ponto de vista da reconfiguração das relações de poder, das representações de educação, de escola e de professor. Ao reconhecerem que "seria muito útil e oportuno chamar os pais dos estudantes a uma participação activa na vida académica"⁵, enviando uma convocatória a todos eles no sentido de promover reuniões regulares, solicitando-lhes pareceres sobre o regulamento interno e incentivando a criação de uma Associação de Pais, os membros da "Junta Directiva" criaram as condições necessárias para a concretização de um alargamento (democrático) dos intervenientes nos processos de regulação da vida escolar.

5. 1976-1986: a reconstrução da identidade liceal e a reposição das relações com a comunidade

A agilidade legal demonstrada na implementação pacífica do modelo de gestão de *gestão democrática* (D.L. nº 769-A/76, de 23 de Outubro), com especial ênfase para o cumprimento dos requisitos estruturais necessários à constituição da nova morfologia organizacional, foi reveladora da predisposição para uma cultura mais técnico-burocrática e de um afrouxamento dos ímpetos e do entusiasmo constatados no período revolucionário, nomeadamente aqueles que implicassem nessa altura a adesão a tudo que apelasse a expressões sociais e organizacionais de cariz mais democrático e participativo. Parecendo estar culturalmente preparado, ou porventura expectante em relação a eventuais determinações regulamentadoras, o liceu age em conformidade, revelando uma vez mais, uma tendência institucionalizada para o cumprimento e a obediência legal. Sintomático desta predisposição, alguns professores lamentavam-se, por vezes, da descoordenação sentida nas várias iniciativas do Ministério, habituados que estavam a uma acção mais reguladora e directiva por parte do Estado.

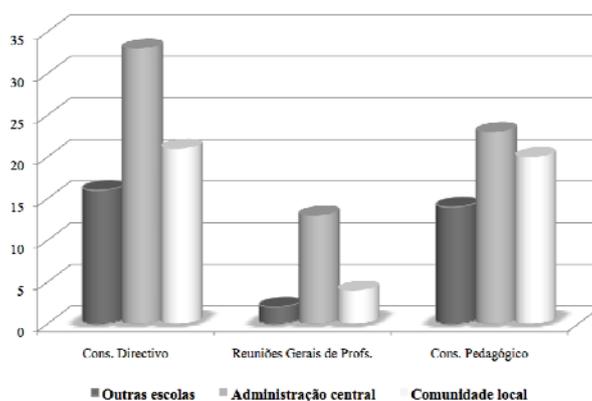
Na dedução da configuração cultural da escola ao longo do período da normalização, importa destacar o papel das relações que o liceu estabeleceu com o exterior, numa altura em que se avolumaram as preocupações com a operacionalização do modelo organizativo consonante com a *cultura escolar* oficialmente difundida. A relação com os interlocutores externos serviu de igual forma para aferir de que modo evoluiu a escola na defesa de um estatuto social de exclusividade da função escolar e pedagógica, que lhe foi tradicionalmente acometida. Uma vez mais o recurso aos elementos empíricos deduzidos das actas, e expressos na figura 2, vêm confirmar que ao longo de aproximadamente uma década, a escola pareceu crer desacelerar o processo de abertura ao exterior, mais em particular em relação ao meio comunitário. Esta constatação resulta do confronto desta figura com a homóloga que apresentamos para o

⁵ Cf. Livro de Actas das Reuniões da Comissão Directiva, Acta nº18, de 30 de Agosto de 1974.

período anterior, tendo sido o período revolucionário proporcionalmente mais aberto ao exterior do que o agora analisado.

Embora estatisticamente esta constatação seja clara, contudo não podemos deixar de destacar a emergência de alguns sinais de relacionamento com os pais e os encarregados de educação, que, estamos em crer, constituíram as bases de institucionalização, parceria e de alguma conflitualidade verificadas em períodos subsequentes. Falamos concretamente da existência de uma Comissão de Pais local, em 1978/79, com existência legal, mas não se lhe conhecendo actividade; e já no ano lectivo de 1983/1984, num Conselho Pedagógico informou-se da existência de uma Associação de Pais, tendo a presidente pedido "[...] a todos os presentes uma intervenção junto dos professores e estes junto dos alunos para uma maior aderência por parte dos pais"⁶. Assim como se registou pela primeira vez a presença de um membro daquela associação numa reunião do Conselho Pedagógico em finais do ano lectivo de 1984/85.

Figura 2
Ocorrência de relações entre a escola e o exterior (1976-1985)



Fonte: Actas das Reuniões do Conselho Directivo, Conselho Pedagógico e das Reuniões Gerais dos Professores realizadas entre 1976 e 1985.

Assim, destacamos nesta representação gráfica (figura 2) o aumento dos contactos com outras escolas, sobretudo as da zona pedagógica, estando-lhes inerentes a troca de experiências sobre o modo de operacionalização do modelo de gestão escolar, a gestão da população escolar (distribuição de turmas excedentárias pelas várias escolas), a realização de intercâmbios desportivos e culturais, com particular destaque para o relacionamento mantido com uma outra escola secundária vizinha.

No âmbito das relações com a administração central, nomeadamente no que ao Conselho Directivo diz respeito, denotamos igualmente iniciativas cujo teor se prendeu com expeditos esclarecimentos processuais e com a orgânica de funcionamento da escola, estando incluídos nestes contactos efectuados, os problemas sentidos com a dificuldade de eleição e de nomeação dos Conselhos Directivos.

No que concerne às relações com a comunidade local, sublinham-se ainda as iniciativas com a autarquia, donde se destacam as diligências relacionadas com a definição da rede escolar, com a resolução de problemas no nível das infraestruturas, entre outros aspectos. Refira-se ainda que a escola foi mantendo com a Câmara Municipal um relacionamento privilegiado, sobretudo no âmbito das actividades culturais e comunitárias. Sublinhe-se, por exemplo, a iniciativa da autarquia em Novembro de 1984,

⁶ Cf. Livro de Actas das Reuniões do Conselho Pedagógico, acta nº76, de 9 de Maio de 1984.

solicitando à escola a existência de um elo de ligação entre as duas instituições a fim de manter informada a Câmara Municipal das actividades da escola relacionadas com o meio⁷. No entanto, assiste-se a uma espécie de desqualificação de cariz expressivo, assemelhando-se a um processo de demarcação dos limites e do potencial interventivo, atribuindo-se às relações com a autarquia um estatuto conivente de parceiro, convocado sempre que a escola se defronta com situações constrangedoras ao desenvolvimento dos seus objectivos educativos. Para ilustrar este tipo de relação, recordamos um episódio que mobilizou os alunos, os encarregados de educação, os professores e a autarquia, e que se prendeu com a instalação do 12º ano de escolaridade na escola. Posto a correr um abaixo assinado de alunos e encarregados de educação, prontamente no Conselho Pedagógico se consensualizou no sentido de se apoiar esta iniciativa, sendo enviado semanas depois um pedido ao Ministério da Educação, já com a assinatura de professores e com o empenho da Câmara Municipal⁸.

6. 1986-1995: fortalecimento da identidade a partir da regulação das relações com a comunidade

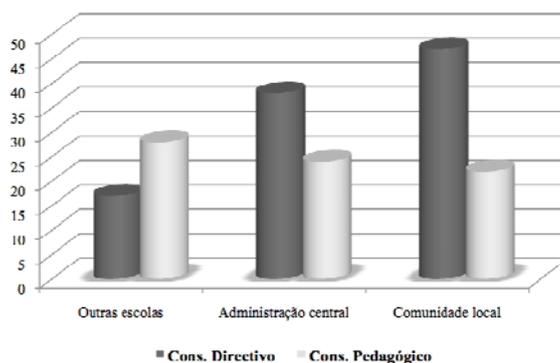
A aprendizagem dos lugares e dos limites deste modelo de *gestão democrática* acarretou a rotinização dos procedimentos de gestão e das práticas dos actores, acentuando-se uma tendência para a conformidade burocrática e para o desenvolvimento de uma estilo mais pragmático de gestão. Provavelmente, esta dinâmica organizacional não pode ser isolada de um enquadramento político mais vasto, não compaginável apenas ao estilo de liderança adoptada nem ao esmorecimento dos actores, perante o esmagamento imposto pelas determinações formais-legais do sistema educativo. O roteiro das reuniões dos dois principais órgãos era invariavelmente traçado pelo fornecimento das mais variadas orientações para a acção, estando deste modo os diversos participantes incumbidos de lhe dar bom seguimento, pelo que, na maior parte das vezes, a aludida rotinização não constituía sinónimo de acomodação mas, pelo contrário, implicava a multiplicação das tarefas solicitadas ao desempenho profissional dos professores.

A figura 3 permite-nos o recenseamento das dinâmicas evolutivas da escola com o exterior, respectivamente para o período compreendido entre 1976 e 1995. Se com o período da normalização assistimos a um relativo fechamento da escola ao exterior, sobretudo ao comunitário, com a vivência dos tempos da Reforma Educativa, presenciaremos uma inflexão na tendência ali descrita, em muito devida ao incremento das relações estabelecidas ao nível do Conselho Directivo com a comunidade local. Contabilizando a referência de contactos globais com o exterior em todas as actas analisadas e ponderados pelo número de reuniões ocorridas em cada período, verificamos que no revolucionário (1974-1976) eles apareceram em 44 das 47 reuniões do Conselho Directivo analisadas (93,6%); na normalização (1976-1986), em 70 das 113 reuniões do mesmo órgão (61,9%); e agora, no mesmo contexto, em 102 das 114 reuniões (89,5%). No que concerne ao Conselho Pedagógico, enquanto registamos no período da normalização 57 referências às relações com o exterior em 108 reuniões efectuadas (52,8%), no período em análise ocorreram 70 registos de relacionamentos em 113 reuniões realizadas (61,9%). Donde se pode deduzir o sentido da aludida inflexão, muito por acção do Conselho Directivo da escola.

⁷ Cf. Livro de Actas das Reuniões do Conselho Pedagógico, Acta nº 83, de 21 de Novembro de 1984.

⁸ Cf. Livro de Actas das Reuniões do Conselho Pedagógico, Actas nº 30 e 31, respectivamente de 10 de Dezembro de 1979 e de 21 de Janeiro de 1980.

Figura 3
Relações entre a escola e o exterior (1985-1995)



Fonte: Actas das Reuniões do Conselho Directivo e Conselho Pedagógico realizadas entre 1985 e 1995.

As relações que recrudesceram com o exterior deveram-se sobretudo ao acentuar dos contactos com a comunidade local, sobretudo com os pais e os encarregados da educação, com a autarquia e com as escolas da zona pedagógica. Algumas das relações estabelecidas foram entre estes três parceiros, em grande parte motivadas pela tentativa de resolução dos problemas derivados da sobrelotação da escola e do excedente de turmas que tinham que ser redistribuídas pelas escolas existentes na zona. A gestão da população escolar foi aliás uma constante neste período, não raras vezes um desafio à capacidade da reconfiguração dos tempos lectivos, da consecução dos horários e da manutenção de algumas práticas de funcionamento do quotidiano da escola. A criação e a administração da Secção envolveu, pois, múltiplos contactos com a comunidade e com a administração central e regional, acabando mesmo por se tornar num constrangimento organizacional acrescido, devido às deficientes condições de leccionação, ao considerável número de professores mobilizados, à crónica falta de pessoal não docente, à insuficiência de material de apoio pedagógico-didáctico, à insatisfação dos pais e dos encarregados de educação, entre outros.

É notório igualmente neste período um maior dinamismo da Associação de Pais, que, desde meados da década dos oitentas, começa a participar activamente nas reuniões do Conselho Pedagógico, a realizar eventos fora do espaço da escola e para os quais procura colaboração e participação desta, a financiar equipamentos e a dinamizar os espaços de convívio dos alunos. Para além desta participação mais circunscrita ao órgão associativo, não podemos deixar de sublinhar a presença sazonal de pais e encarregados de educação na escola, no âmbito das reuniões com o Director de Turma onde eram comunicados os resultados escolares e outras informações de progresso em relação aos seus educandos.

7. 1998-2004: recomposição da identidade por via da diversificação das relações com a comunidade

Enquadrado por uma nova conjuntura política, essencialmente marcada pela construção e implementação do modelo de autonomia, a equipa do Conselho Executivo veio imprimir novas dinâmicas de gestão na escola, assentes, sobretudo, nos valores da eficácia, da eficiência, de rigor, da modernização pedagógica e educativa. A aposta na qualidade da educação constituiu a bandeira desta liderança, frequentemente *icada* em momentos simbolicamente significativos, como eram os casos dos discursos de

abertura dos anos lectivos em reuniões gerais dos professores e das cerimónias de homenagem a professores aposentados, realizadas por altura da festa de Natal.

Se bem que, no cômputo geral, até à implementação do novo modelo de autonomia, não se tenham registado grandes rupturas no nível das relações entre a escola e o exterior, alguns episódios indiciavam já a introdução de um estilo e de uma dinâmica gestonária relativamente distinta da que nos pareceu enformar o período anterior.

Em relação à comunidade local, proliferaram as parcerias com várias entidades, consolidaram-se as relações com a Associação de Pais, redefiniram-se as relações com a autarquia, em suma, apostou-se numa maior abertura da escola ao meio. No que respeita às sociabilidades, mantiveram-se e intensificaram-se os espaços de convívio dos alunos, os momentos festivos, de confraternização e, com grande impacto na comunidade escolar e local, investiu-se na formalização das homenagens aos professores antigos, algumas delas alvo de cerimónias públicas.

A valorização de uma agenda voltada para a qualidade, responsabilidade, exigência e inovação, parece ter contribuído para a criação de um ambiente propício à afirmação de algumas especificidades da escola, catalizando estrategicamente algumas das reconhecidas tradições desta instituição para a legitimação daquela ideologia, promovendo uma cultura de reflexão, avaliação e de responsabilidade no quotidiano escolar, cujos fundamentos o presidente esclarece num artigo publicado no jornal *Pública*, intitulado *A Bem da Qualidade do Ensino*, onde disserta sobre as vantagens da publicação, pelo Ministério da Educação, dos resultados dos exames nacionais:

"A publicação dos REN é de toda a utilidade para a melhoria da qualidade do sistema educativo e para o desenvolvimento do país. Com efeito, o confronto de resultados desencadearia, em cada escola, um processo de reflexão interna sobre as práticas e métodos de ensino e sobre a própria organização que permitiria, inequivocamente, a cada uma detectar, manter e promover os aspectos mais positivos da sua acção, bem como corrigir e alterar os menos positivos, na presunção de beneficiar os alunos e a educação".⁹

Ainda sob a égide desta ideologia, elaborou-se uma *Agenda Escolar* segundo a qual os professores, sobretudo os mais novos, se puderam inteirar da matriz identitária desta escola (através da leitura de uma breve resenha histórica da instituição), assim como aceder ao espírito e à filosofia que preside a certa *cultura organizacional escolar*, expressa pelo conjunto de regras e orientações internas produzidas nesta escola; instituiu-se a *1ª edição do Prémio Escolar Eça de Queirós* e, entre outras ocorrências, apostou-se grandemente nas cerimónias de homenagens aos professores mais antigos. Estas cerimónias funcionavam como momentos simbolicamente significativos da revivescência e de culto pelas memórias colectivas de experiências pedagógicas e profissionais tidas como exemplares, pela exaltação do sentimento de "orgulho" de escola e pela insofismável projecção desta na comunidade local. A partilha deste imaginário simbólico-cultural com os restantes actores escolares presentes nestas manifestações representou um significativo momento de incorporação e ritualização de uma certa matriz cultural, alicerçada no culto dos heróis:

⁹ Cf. "A Bem da Qualidade do Ensino", in jornal *O Pública*, de 27 de Fevereiro de 2001.

"E se foi assim que vocês procederam, é assim que queremos e devemos proceder sempre. Saibamos nós seguir-vos o exemplo. Será essa, estou certo, a maior homenagem que vos poderemos prestar"¹⁰;

"O Dr. [...], bem como outros professores de grande gabarito, deixaram as sementes que fizeram desta nobre

Esta última homenagem citada merece destaque particular, no sentido em que ilustra o significado simbólico e cultural inerente a este tipo de manifestações, cada vez mais de alcance abrangente e de impacto comunitário crescente. Integrada no Plano de Actividades, esta iniciativa mereceu, desde logo "[...] o apoio entusiástico de toda a comunidade escolar e, mais tarde, o apoio de toda a comunidade educativa"¹¹, tendo as suas variadas realizações decorrido durante três meses:

"Raramente uma actividade escolar alcança tanta projecção no exterior da escola, muito menos alcança níveis de atracção cultural e de interesse educativo, continuados no tempo e com o impacto regional que esta teve"¹².

A proliferação de realizações evocativas de um certo sentimento de pertença e de "orgulho" organizacional, como por exemplo, o Magusto aberto à comunidade, o Sarau Queirosiano comemorativo dos 150 anos do nascimento de Eça de Queirós, o Passeio Público e a Inauguração da Rua da Junqueira, constituem alguns exemplos de iniciativas que envolveram professores, alunos e funcionários e que alcançaram uma grande projecção e sucesso na comunidade local. E parece ser no âmbito destes contextos de sociabilidade, convívio e partilha de um certo ideário educativo e escolar, que se vão instituindo e cristalizando um conjunto de valores, crenças, representações, formas de estar e fazer culturalmente significativas, enformando deste modo, a *cultura organizacional de escola*.¹³

8. Os itinerários da relação escola-comunidade na construção dos traços culturais e identitários

Interessados desde o início em apreender os factores intervenientes nos processos de construção e reconstrução da cultura da escola, o recurso à identificação de *configurações culturais tipo* para os vários períodos considerados constituiu um desafio à solidez do nosso modelo teórico, à capacidade de compreender e interpretar as dinâmicas sociais e organizacionais da escola, e à descodificação dos significados simbólicos dos actores. A escola foi revelando algumas mutações de índole matricial, sobretudo quando conjunturalmente ocorreram alterações no nível da política educativa com implicações no nível das orientações estruturais. Sem nunca pôr em causa a omnipresença da estrutura, as recomposições no âmbito da escola resultaram, na maior parte das vezes, da existência de *compassos de tempo* onde as orientações para acção momentaneamente se retraíram, mas também por se denotar alguma flexibilização e abertura do espaço-tempo escolar a outros actores até aí periféricos.

¹⁰ Excerto retirado do discurso de homenagem proferido pelo presidente da Comissão Executiva Instaladora durante a festa de Natal realizada no 19 de Dezembro de 1998.

¹¹ Excerto retirado do discurso de encerramento de uma homenagem proferido pelo presidente do Conselho Executivo numa das cerimónias públicas realizadas em Março de 1998.

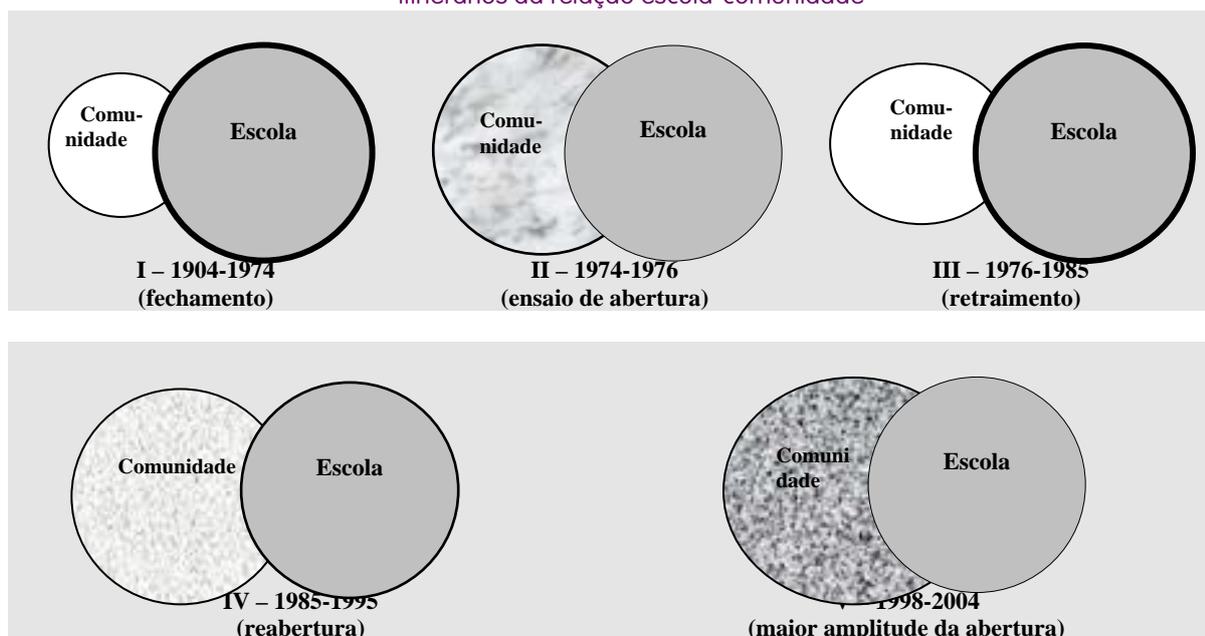
¹² Id. Ibid. Para além de ter contado com o apoio incondicional por parte de várias instituições da cidade, contou igualmente com a participação de várias personalidades do mundo das letras e das artes, de projecção local e nacional.

¹³ Esta participação da escola em actividades na e com comunidade e apoiada na memória colectiva local, para além da intensificação das relações entre ambos ajuda também a preservar a memória cultural e organizacional da instituição. Como diz Symons (1997: 65), "la mémoire, inévitablement sélective, fournit la base pour la production de l'identité — identité personnelle, collective, voire organisationnelle. La mémoire est liée inextricablement à la culture: elle la soutient, la nourrit et l'amplifie. La mémoire organisationnelle joue un rôle semblable dans la production et dans le maintien de la culture organisationnelle".

O *compasso de tempo* que, metaforicamente, constituiu o período revolucionário, permitiu, por exemplo, detectar um incremento das relações com a comunidade que jamais voltou a ocorrer com tanta intensidade, assim como para alguns actores tal período significou uma espécie de *esquizofrenia organizacional*, pois, habituados que estavam a um quadro coerente de orientações, viram-se de repente sem esse suporte regulador da acção. A procura por parte dos professores de normas reguladoras de acção constituiu aliás um traço singular desta organização, aquilo que nós apelidámos de culto pelo legalismo.

A sucessão das várias configurações escola-comunidade (cf. figura 4) que construímos para cada um dos períodos dar-nos-ia uma imagem dinâmica da metamorfose desta organização escolar no que respeita às relações estabelecidas com o meio. Os dinamismos inerentes à influência da comunidade local tendem a conquistar um espaço crescente na sucessão das representações gráficas, sobretudo pelo aumento crescente da participação institucional dos pais e encarregados de educação e pelo alargamento da participação a outros sectores da propalada *comunidade educativa* (autarquia, empresas, outras escolas, hospital, comunicação social).

Figura 4
Itinerários da relação escola-comunidade



A observação diacrónica das relações escola-comunidade oferece-nos o movimento de deslocação do local sobre as fronteiras da organização escolar, demonstrando esta alguma maleabilidade consoante a pressão dos actores, que tendem a reagir e a interagir, salvaguardando os seus espaços de identidade organizacional. Apresentamos vários episódios do quotidiano da escola que procuravam ilustrar a força da identidade cultural na regulação das influências exteriores, sempre que estas entravam em ruptura com o *establishment*. Mas, à medida que o corpo docente se foi rejuvenescendo a partir de finais da década de noventa (período pós-reformista), e que a participação da comunidade se foi instituindo como condição estruturante do próprio processo de autonomia das escolas, a cultural organizacional da instituição reconfigurou-se para se adaptar e se moldar à entrada de novos valores, ideais e práticas profissionais. Sem perder os traços identitários historicamente sedimentados, a escola re-elaborou, doravante, outras

prioridades e mobilizou outros meios para enfrentar a diversidade de vozes nos processos de negociação política.

Parece notório que a crescente abertura da escola ao meio traduziu, por um lado, a conformidade dos diversos actores aos recentes imperativos formais-legais e, por outro lado, a forma como as estruturas de governação da escola interpretaram e conferiram sentido à missão democratizadora da educação. Tratando-se de uma relação de sentido predominantemente unidireccional (escola → comunidade), com efeitos relevantes no nível da sedimentação da identidade cultural da escola, importa questionar qual a natureza, no futuro próximo, do papel dos professores no desenvolvimento de um projecto de participação da comunidade que acautele situações de desigualdade, discriminação e de injustiça. Tanto ou mais importante do que salvaguardar a autonomia democrática da escola, fazendo subordinar a relação escola-comunidade ao princípio da cidadania democrática, a responsabilidade educativa pelo desenvolvimento de uma cultura social e comunitária mais democrática, surge como um incontornável desafio da escola pública portuguesa.

Referências bibliográficas

- BARROSO, João (1995). *Os Liceus. Organização Pedagógica e Administração (1836-1960)*. Volume I e II. Lisboa Fundação Calouste Gulbenkian/JUICT.
- LIMA, Jorge A. (Org.) (2002). *Pais e Professores. Um Desafio à Cooperação*. Porto: Edições Asa.
- LIMA, Licínio C. (1992). *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar. Um Estudo da Escola Secundária em Portugal (1974-1988)*. Braga: Universidade do Minho.
- SÁ, Virgínio (2004). *A Participação dos Pais na Escola Pública Portuguesa. Uma Abordagem Sociológica e Organizacional*. Braga: Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho.
- SILVA, Pedro (2001). *Interface Escola-Família. Um Olhar Sociológico. Um Estudo etnográfico no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Universidade do Porto (Tese de doutoramento policopiada).
- STOER, Stephen (1986). *Educação e Mudança em Portugal: 1970-1980. Uma Década de Transição*. Porto: Afrontamento.
- TORRES, Leonor Lima (1997). *Cultura Organizacional Escolar: Representações dos Professores Numa Escola Portuguesa*. Oeiras: Celta Editora.
- TORRES, Leonor Lima (2004). *Cultura Organizacional em Contexto Educativo. Sedimentos Culturais e Processos de Construção do Simbólico Numa Escola Secundária*. Braga: CIED/Universidade do Minho.
- TORRES, Leonor Lima (2006). *Liceu da Póvoa de Varzim. Os Actores, as Estruturas e a Instituição. Um Estudo Monográfico por Altura do Centenário*. Póvoa de Varzim: Câmara Municipal da Póvoa de Varzim.
- SYMONS, Gladys L. (1997). Récits Pour Construire Une Mémoire Organisationnelle: Les Directeurs se Souviennent, *Sociologie et Sociétés*, Vol. XXIX, nº 2, pp. 65-76.