

UNIVERSIDADE PORTUCALENSE
INFANTE D.HENRIQUE

CULTURA ORGANIZACIONAL: UM CONTRIBUTO PARA A
COMPREENSÃO DA CULTURA DA ESCOLA

Maria da Purificação de Sousa Pinto
Dissertação apresentada na Universidade Portucalense – Infante D. Henrique, para obtenção de grau de Mestre em Administração e Planificação da Educação

Porto, 2008

UNIVERSIDADE PORTUCALENSE

INFANTE D. HENRIQUE

Mestrado em Administração e Planificação da Educação

Dissertação de Mestrado

Cultura Organizacional: Um Contributo para a Compreensão da Cultura Organizacional de Escola

Mestranda: Maria da Purificação de Sousa Pinto

Orientador: Professor Doutor Paulo Delgado

Porto, 2008

Agradecimentos

Ao professor Doutor Paulo Delgado, pela sua total disponibilidade e proficiência com que me orientou pelo ânimo que sempre me transmitiu, valorizando tudo o que eu fazia e clarificando o caminho a seguir, pela boa disposição e simpatia.

À Universidade Portucalense pela oportunidade de trabalho que me apresentou, por tudo o que aprendi ao longo destes dois anos.

À Professora Doutora Alcina Manuela Oliveira Martins, coordenadora do Mestrado pelo seu dinamismo e disponibilidade, pela boa – disposição e simpatia e entusiasmo contagiante.

A todos um bem - hajam

RESUMO

Gradualmente as abordagens sociológicas relativas às organizações superaram as insuficiências dos paradigmas teóricos do início do século, baseados em pressupostos de pura racionalidade, e numa visão maquinista do papel dos indivíduos naquelas estruturas. A crescente preocupação com o ser humano em situação laboral surge assim como perfeitamente lógica, integrada em modelos de investigação e análise demonstrativos da existência de factores não económicos que motivam e mobilizam os trabalhadores. Parece-nos pois ser neste sentido que, nos finais dos anos 70 e ao longo de toda a década de 80, se desenvolve um interesse notório pelo estudo da cultura organizacional. Assiste-se à “tomada de consciência, por parte dos teóricos e práticos, da importância dos factores culturais nas práticas de gestão, e a crença no facto da cultura constituir um factor de diferenciação das organizações bem sucedidas das menos bem sucedidas, sendo a “boa cultura” de organização (no sentido de adequada) um factor explicativo do sucesso económico.”(Ferreira et al., 1996, p.315).

A focalização na cultura traduz globalmente o interesse pela construção quotidiana de sentido que é o processo de partilha da realidade por parte dos membros da organização, e pela tentativa, mais ou menos pensada, para construir uma identidade e gerir as relações entre seres humanos (Pepper, 1995).

A cultura organizacional assume-se como um conceito essencial à compreensão das estruturas organizativas. Segundo Gil (1991), aquela permite relacionar e aplicar variadas noções que até há muito tempo eram considerados factores passivos: os valores, a qualidade de vida no local de trabalho, a identidade. A cultura de uma organização será pois um conjunto de características que a individualiza e torna única perante qualquer outra. Assume-se como um sistema de valores, expressos através de rituais, mitos, hábitos e crenças comuns aos membros de uma instituição, que assim produzem normas de comportamento genericamente aceite por todos. A cultura significa mais do que normas ou os valores do grupo, traduzindo-se sim numa resposta genérica aos problemas que podem surgir, baseada em sucessos conseguidos perante situações passadas.

O interesse pela cultura interna traduz assim novas atitudes face ao fenómeno organizacional. A crise ideológica dos anos 60 e energética dos anos 70 obrigou as empresas a assumirem nova identidade, privilegiando a Qualidade e Excelência estes conceitos foram introduzidos a nível da cultura de escola, como necessidade do desenvolvimento das empresas (Recursos humanos altamente qualificados).

É importante, quando se faz uma reflexão sobre a cultura nas organizações referenciar uma perspectiva para a qual João Freire (1993) chama a atenção; as diferenças existentes entre aquilo que Pimentel intitula de “cultura de empresa” e “cultura organizacional. Freire refere, que neste último caso, “o sistema de representações centra-se sobre as estruturas, processos e modos de funcionamento, visando as formas de actuação na organização.”(Freire, 1993, p.197). Ou seja, não estamos em presença de uma cultura peculiar e própria de uma empresa, mas apenas de mecanismos que regulam as relações sociais. Uma cultura particular de

empresa, por sua vez, implica a existência de projectos colectivos, sentimento de pertença, e a aquisição, transmissão e partilha de uma mesma cultura por todos os envolvidos.

O conceito de cultura organizacional apresenta potencialidades significativas na perspectivação e problematização da organização escolar, na medida em que permite conhecer o funcionamento estratégico dos actores através da produção de regras, símbolos e rituais. Ele procura evitar uma visão unitária da organização e valorizar a acção dos indivíduos e dos grupos, promovendo uma pedagogia reflexiva e crítica na procura de formas alternativas ao individualismo docente.

A forma como cada profissional, com a sua individualidade, percebe, sente e reage às dimensões culturais e simbólicas das estruturas e das regras da escola vai influenciar o clima organizacional. Por isso, o clima pode desenvolver um sentimento de bem ou mal estar nas relações com os colegas, no trabalho em equipa e na dinamização de projectos.

A escola precisa de implementar uma cultura de mudança e mobilizar as potencialidades dos seus profissionais para o sucesso educativo. Assim, a liderança constitui um dos factores chave para gerar empenho, responsabilidade e abertura à inovação. No entanto, para a implementação de uma mudança sustentável, é indispensável a existência de liderança em todos os níveis da organização.

Palavras-chave: cultura organizacional, clima organizacional, cultura(s) da cultura da organização, Cultura de escola

ABSTRACT

The sociological approaches concerning organizations gradually overcome the inadequacies of the theoretical paradigms of the beginning of the century based on pretexts of genuine rationality and in a machinist view of the role of individuals in the former structures. The growing concern with the human being at work arises, thus, as utterly logical, integrated in demonstrative patterns of investigation and analysis of the existence of non-economic factors which motivate and mobilize workers. So, it seems to us that, in this sense, in the late seventies and in the eighties, there is a notorious interest in the study of organizational culture. You assist at “the awareness of the importance of cultural factors in practices of management by theoreticians and practitioners and the belief in the fact that culture establishes and differentiation factor between successful and less successful organizations, being the “good culture” of organization (in the sense of adequate) an explanatory factor of economic success (Ferreira et al 1996, p.315).

The focus on culture expresses globally the interest in the daily construction in the way that it is the partition process of reality by the members of the organization, and by the more or less thought attempt to build an identity and to regulate relation, and to regulate relationships among human being (Pepper, 1995).

The organizational culture emerges as a concept that is essential to the understanding of organizable structures. According to Gil (1991), the former, allows to relate and apply several notions that a long time ago were regarded as passive factors: values, quality of life at work, identity. The culture of an organization is thus, a set of features that allow a distinctive character to it and makes it and make it unique before any other. It emerges as a system of values that is expressed through rituals, myths, habits and creeds that are more common to the members of an institution that thus, produce norms of behavior that are generally accepted by everyone. Culture means more than norms or values of the group, manifesting itself in a generic answer to the problems that may arise, based on successes that are achieved before past situations.

The interest in the internal culture expresses, thus, new attitudes concerning the organizational phenomenon. The ideological crisis in the sixties and the energetic crisis in the seventies made the enterprises assume a new identity, favouring Quality and Excellency, these concepts were introduced in the school culture as a need of development of enterprise (highly qualified human resources).

It is important, when you reflect upon a certain culture in organizations, to allude to a perspective to which. João Freire draws attention; the differences between what Pimentel calls “enterprise culture” and organizational culture. Freire says that in the latter case “the system of representations focuses on structures, processes and working method, aim at the forms of performance in the organization (Freire,1999,p.197), that is are not in the presence of peculiar culture of an enterprise, but only of mechanisms which regulate the social relationships. A particular culture of enterprise, for its turn, implies the existence of collective projects, feeling of belonging, and the acquisition, transmission and scaring of the very same culture by all the participants.

The concept of organizational culture is endowed with significant potentialities when we put school organization in perspective and in doubt because it enables us to know the strategic functioning of school actors, through the production of rules, symbols and rituals, trying to avoid a single vision of the organization and critical pedagogy in the search of alternative ways to teaching individualism. The way each professional, with this distinctive personality, perceives, feels and reacts against the cultural and symbolic dimensions of school structures and rules, will affect the atmosphere of the organization. Therefore, the atmosphere can develop a positive or negative feeling in the teachers relationships, in the cooperative work and in the coordination of projects.

School needs to implement a culture of change and mobilize all the potentialities of its professionals to achieve educative success. Thus, leadership is one of the key factors to generate commitment, responsibility and open-mindedness to innovation. However, to make a sustainable change effective, it is essential to implement leadership in all the levels of the organization.

Key Words: organizational culture, organizational climate, culture(s) of an organizational culture, school culture

SUMÁRIO	
INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO I - CULTURA E CLIMA ORGANIZACIONAL	
1.1.Clima Organizacional	21
1.1.1.Clima Organizacional – Abordagem Conceptual	22
1.1.2.Perspectiva organizacional	24
1.1.3. Perspectiva Cultural	26
1.1.4Pesquisa de Clima Organizacional	28
1.1.5Clima de Escola e as Interacções Profissionais	30
1.1.6.Características do Clima de Escola	31
1.1.7.Diferenças e Semelhanças entre os Conceitos de Clima e Cultura Organizacional	33
1.2 Cultura Organizacional: Abordagem Conceptual	39
1.2.1.Perspectivas de Abordagem no Estudo da Cultura Organizacional	43
1.2.2.Manifestações da cultura organizacional	46
CAPÍTULO II - ABORDAGEM SOCIOLÓGICA DA ORGANIZAÇÃO	
2.1. Cultura como Variável Independente e Externa	55
2.2Cultura como Variável Dependente e Interna	56
2.3. A Cultura Organizacional como Metáfora	57
CAPÍTULO III – CULTURA ORGANIZACIONAL E CULTURA DA ORGANIZAÇÃO ESCOLA	69
3.1. Escolas Eficazes e Movimento da Melhoria da Escola	76
3.2. Melhorar a Qualidade do Ensino da Escola	77
3.3. Imagens, Discursos e Contradições	84
3.4. Concepções Organizacionais e Cultura (s) da Escola	86
3.4.1.Enfoque Científico- Natural	88
3.4.2Enfoque Interpretativo-Cultural	90
3.4.3. Enfoque Crítico-Político	93

CONCLUSÃO	97
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	99

INTRODUÇÃO

O presente trabalho propõe-se abordar as organizações vistas como cultura, organizações vistas como fluxo e transformações, ou seja, estabelecer uma relação entre cultura e mudança organizacional.

Recorreremos a algumas metáforas ao longo do nosso trabalho, uma vez que as metáforas organizacionais revelam-se recursos incontornáveis no estudo das concepções organizacionais de escola e na compreensão da escola como organização educativa mais precisamente nas abordagens da cultura organizacional e cultura de escola *versus* dimensão organizacional. Pensamos ser interessante abordar as organizações como cultura, recorrendo à “Antiga Lenda Egípcia do Peixinho Vermelho” (www.rp-bibliotecavirtual/culturaorganizacional), de autoria anónima. Por meio deste conto abordaremos o conceito de cultura e as formas culturais existentes nas organizações, através da ênfase do papel da mudança organizacional e os seus factores-chave que nela intervêm.

No centro do formoso jardim, havia um grande lago, adornado de ladrilhos azul-turquesa. Alimentado por um diminuto canal de pedra, escoava as suas águas, do outro lado, através de uma grade muito estreita.

Nesse reduto acolhedor, vivia toda uma comunidade de peixes satisfeitos, em complicadas locas frescas e sombrias. Elegeram um dos concidadãos de barbatanas para os encargos de Rei, e aí viviam plenamente despreocupados, entre a gula e a preguiça. Junto deles porém, havia um peixinho vermelho menosprezado por todos.

Não conseguia pescar a mais leve larva, nem refugiar-se nos nichos barrentos.

Os outros, vorazes e gordos, arrebatavam para si todas as formas larvares e ocupavam, displicentes, todos os lugares consagrados ao descanso.

O peixinho vermelho que nadasse e sofresse. Por isso mesmo era visto em correria constante, perseguido pela canícula ou atormentado de fome.

Não encontrando pouso no vastíssimo domicílio, o pobrezinho não dispunha de tempo para muito lazer e começou a estudar com grande interesse. Fez o inventário de todos os ladrilhos que enfeitavam as bordas do poço, arrolou todos os buracos nele existentes e sabia, com precisão, onde se reuniria maior

massa de lama por ocasião de aguaceiros. Depois de muito tempo, à custa de longas peripécias, encontrou a grade escoadouro.

Perante a oportunidade de aventura benéfica, reflectiu consigo.

- " Não será melhor pesquisar a vida e conhecer outros rumos"?

Optou pela mudança.

Pronunciando votos renovadores, avançou, optimista pelo rego de água encantado com as novas paisagens, ricas de flores e sol que o defrontavam, seguiu embriagado de esperança.

Em breve, alcançou o grande rio e fez inúmeros conhecimentos.

Encontrou peixes de muitas famílias diferentes que com ele simpatizaram instruindo-o quanto aos perigos da marcha e tornando-lhe mais fácil a viagem.

Embevecido, contemplou nas margens homens e animais, embarcações, pontes, palácios, veículos, cabanas e arvoredo.

Habitado com pouco, vivia com extrema simplicidade, jamais perdendo leveza e agilidades naturais.

Conseguiu desse modo, atingir o oceano, ébrio de novidade e sedento de estudo.

De início, porém, fascinado pela paixão de observar, aproximou-se de uma baleia para quem toda a água do lago em que vivera não seria mais do que diminuta ração; impressionado com o espectáculo, abeirou-se dela mais que devia e foi tragado com os elementos que lhe constituíam a primeira refeição diária. Em apuros, o peixinho aflito orou ao Deus dos peixes, rogando a protecção no bojo do monstro e, não obstante as trevas em que pedia salvamento, a sua prece foi ouvida, porque o valente cetáceo começou a soluçar e vomitou restituindo-se às correntes marinhas.

O pequeno viajante, agradecido e feliz, procurou companhias simpáticas e, aprendeu a evitar os perigos e tentações.

Plenamente transformado nas suas concepções do mundo, passou a reparar nas infinitas riquezas da vida. Encontrou plantas luminosas, animais estranhos, estrelas móveis e flores diferentes no seio das águas. Sobretudo descobriu a existência de muitos peixinhos, estudiosos e delgados tanto quanto ele junto dos quais se sentia maravilhosamente feliz. Vivia agora, sorridente e calmo, no palácio de coral que elegera, com centenas de amigos, para residência ditosa, quando, ao referir – se ao seu começo laborioso, veio a saber que somente no

mar as criaturas aquáticas dispunham de uma garantia sólida uma vez que, quando o estio se fizesse sentir, as águas de outra altitude continuariam a correr para o oceano.

O peixinho pensou, pensou... e sentindo imensa compaixão daqueles com quem convivera na infância, deliberou entregar-se à obra do progresso e à salvação deles.

Não seria justo regressar e anunciar-lhe a verdade? Não seria nobre ampará-los dando-lhes valiosas informações?

Não hesitou

Fortalecido pela generosidade de irmãos bem feitos que com eles viviam no palácio de coral, iniciou a longa viagem de volta.

Voltou ao rio, do rio dirigiu-se aos regatos e dos regatos, encaminhou-se para os canaizinhos que o conduziam ao primitivo lar.

Esbelto e satisfeito como sempre, pela vida de estudo e serviço a que se devotava, passou a grade e procurou, ansiosamente, os velhos companheiros. Estimulado pela proeza do amor, supôs que o seu regresso causasse surpresa e entusiasmo gerais. Acreditava que, a colectividade inteira lhe celebraria o feito, mas depressa verificou que ninguém se mexia.

Todos os peixes continuavam pesados e ociosos repimpados nos mesmos ninhos lodacentos, protegidos por flores de lótus, de onde saíam apenas para disputar larvas, moscas ou minhocas desprezíveis.

Gritou que voltara a casa, mas não houve quem lhe prestasse atenção, portanto ninguém ali havia dado pela ausência dele. Ridicularizado procurou, então, o Rei de guelras enormes e comunicou-lhe a reveladora aventura. O soberano, algo entorpecido pela mania da grandeza, reuniu o povo e permitiu que o mensageiro se explicasse.

O benfeitor desprezado, valendo-se do ensejo, esclareceu com ênfase que havia outro mundo líquido, glorioso e sem fim. Aquele poço era uma insignificância que podia desaparecer de um momento para outro. Além do escoadouro próximo vivia-se outra vida e outra experiência. Lá fora corriam regatos adornados de flores, rios caudalosos repletos de seres diferentes e, por fim, o mar, onde a vida aparece cada vez mais rica e mais surpreendente.

Descreveu o serviço das tainhas e salmões, de trutas e esqualos. Deu notícias do peixe – lua, do peixe – coelho e do galo – do mar. Contou que vira o

céu repleto de astros sublimes e que descobrira árvores gigantescas, barcos imensos, cidades com praia, monstros temíveis, jardins submersos, estrelas do oceano e ofereceu-se para conduzi-los ao palácio do coral onde viveram todos, prósperos e tranquilos. Finalmente informou-os de que semelhante felicidade, porém, tinha igualmente o seu preço. Deveriam todos emagrecer, abstendo-se de devorar tanta larva e tanto verme nas locas escuras e aprendendo a trabalhar e estudar tanto quanto era necessário para a aventura da jornada.

Assim que terminou, gargalhadas estridentes coroaram-lhe a prelecção. Ninguém acreditou nele. Alguns oradores tomaram a palavra e afirmaram solenes, que o peixinho vermelho delirava, que outra vida além do poço era francamente impossível, que aquela história de riachos, rios e oceanos em mera fantasia de cérebro demente e alguns chegaram a declarar que falavam em nome de Deus dos peixes, que trazia os olhos voltado unicamente para ele unicamente.

O soberano da comunidade, para melhor ironizar o peixinho, dirigiu-se com ele até á grade de escoamento e exclamou, borbulhante:

- "Não vês que não cabe aqui nem uma só das minhas barbatanas Grande tolo! Vai-te daqui! Não nos perturbes o bem – estar ... O nosso lago é o centro do universo...Ninguém tem vida igual à nossa! ..."Liberto dos golpes e do sarcasmo... o peixinho realizou a viagem de retorno instalou-se, em definitivo, no palácio de coral, guardando o tempo. Depois de alguns anos, apareceu uma seca devastadora. As águas desceram de nível. E o poço onde viviam peixes pachorrentos e vaidosos esvaziou-se, ficando a comunidade inteira atolada na lama...

Na nossa história, o grande lago e a comunidade de peixes, representa a complexidade em gerir a cultura de uma organização, nomeadamente a cultura de escola – objecto do nosso estudo -, onde o actor principal (da nossa história – peixinho vermelho) representa a necessidade de mudança/ inovação das organizações numa Era de Globalização e de Informação, em que as mudanças se dão a um ritmo alucinante.

A escola é uma instituição com uma forte pressão social. Os rituais e os mitos perpetuam-se debaixo do olhar aparentemente descuidado e distante da sociedade.

Os mitos sobre os quais se articula a escola referem-se “à bondade” dos padrões culturais, à eficácia causal do ensino, à igualdade de oportunidades, à homogeneização do comportamento, à uniformidade das regras, ao agrupamento estável, à rotinização da actividade, à transmissão cultural, à eficácia da obediência, ao valor da autoridade (Guerra, 2002).

A mudança é uma característica inerente à acção humana, fruto da sua capacidade de reflexão e do desejo de transformar o mundo, obter melhor qualidade de vida, maior satisfação pessoal e social e maior eficácia profissional.

A investigação que tem vindo a desenvolver-se na última década e meia sobre a problemática da cultura organizacional tem-nos revelado a importância que esta problemática assume na compreensão das escolas enquanto contextos organizacionais concretos. Sobretudo no âmbito das abordagens mais críticas e reflexivas, é possível identificar as potencialidades que esta problemática encerra no desnudamento de algumas esferas do funcionamento quotidiano das organizações. (Torres, 2006, citado por Lima, 2006).

Na opinião de Torres, (2006), torna-se cada vez mais evidente quando se confrontam os dois registos predominantes de análise da cultura – registo gestor e registo crítico (Idem).

O registo que parece ser mais dominante no contexto da investigação internacional, mobilizado pela urgência da acção, tende a simplificar grosseiramente a realidade, criando imagens e ideias deturpadas, parciais e reificadas do todo organizacional. Neste sentido, ao edificar-se como um mecanismo indutor da eficácia e excelência organizacional, a *variável* cultura organizacional acaba por condenar e obstaculizar a sua concretização, porque está arreigada a pressupostos ontológicos e pontos de vista demasiado estáticos e fechados.

Muitos estudos sobre a organização aplicados à escola são procedentes do mundo industrial como foi referido anteriormente. Este facto contém um duplo perigo. O primeiro radica no facto das teorias gerais, ao serem aplicadas a instituições concretas, não permitirem explicar a sua verdadeira dinâmica interna (Guerra, 2002).

A escola é uma instituição peculiar. É uma instituição de recrutamento obrigatório, tanto no aspecto legal como no psicológico e social. Este facto condiciona as atitudes e comportamentos dos utilizadores. Quando entram na escola, os alunos verificam que os seus objectivos já estão determinados, as suas

normas marcadas, os seus *curricula* e programas já previamente afixados, os seus currículos e os seus horários estabelecidos. Quando se trata de compará-la a uma organização industrial, utilizam-se indicadores de rendimento comparáveis aos indicadores de qualidade (Elliot,1992), seguindo os critérios do mercado.

Até meados da década de 70, falar de mudança organizacional era essencialmente falar em projecto ou desenho organizacional. A ideia de mudança estava centrada no conceito de alteração de organogramas, na criação, modificações, extinção de cargos e funções. É somente nos anos 80 que esta abordagem vai ganhando forma. Grande parte do interesse pelo tema deve-se ao facto de que, após operar mudanças nas suas empresas, muitos administradores perceberam que ainda é necessário mudar os valores comuns e as crenças dos grupos para que os resultados surgissem, o peixinho vermelho do conto representa o agente da mudança que é necessário, na «aldeia global/era da informação» em que vivemos, a um ritmo alucinante, é necessário parar e pensar, que para que as mudanças se façam são necessárias: pessoas. Herzog (citado por Wood,1992), considera que a chave para enfrentar com sucesso o processo de mudança é saber gerir as pessoas, mantendo um alto nível de motivação e, evitando desapontamentos. Para ele o grande desafio não é a mudança tecnológica, mas mudar as pessoas e a cultura organizacional, renovando os valores, ganhar vantagem competitiva. Deal, e Kennedy (1992) acreditam que a mudança é necessária quando ocorrem perturbações ambientais e mudar torna-se uma questão de sobrevivência. Délise, Linder e Koch e Steinhauer (1992), exploram a relação entre tecnologia de informação e mudança cultural e o potencial de impacto que a tecnologia tem sobre as organizações.

Para Morgan (1996), o processo de mudança tradicionalmente tem sido entendido como um problema de mudança das tecnologias, estruturas, habilidades e motivações dos funcionários.

Ó'Toole (1992), considera os seguintes factores – chave na mudança da cultura:

- a) Que a mudança seja construída sobre as forças e os valores da organização;
- b) Que haja participação a todos os níveis;

- c) Que a mudança se dê de forma holística, relacionando-se com o uso de estratégias adequadas, sistemas de recompensa, sistemas de controle;
- d) Que haja planificação no longo prazo e executada em etapas.

No conto o oceano significa o universo de inserção das organizações que sobreviverão e adaptarão aos impactos das transformações exigidas pela dinâmica do Mundo Globalizado e da Era da Informação, a mutabilidade do cenário em que as pessoas e organizações vão encontrar neste começo de milênio (Toledo,1997). Diante disso coloca-se a necessidade das empresas se adaptarem aos novos paradigmas para que permaneçam no mercado. Muitas organizações olham apenas para o seu umbigo, fechadas ao ambiente, e consequentemente às mudanças.

Um novo modelo de gestão deve ser criado, neste cenário de competitividade crescente, tanto ao nível das relações externas como internas. À medida que os cenários mudam os seres humanos são instigados a mudar, a oferecer soluções criativas mobilizando novos recursos.

As organizações, por estarem inseridas num contexto de mudanças constantes, necessitam de se adaptar às novas realidades com as quais se defrontam. Por exemplo, essas realidades poderiam estar ligadas à necessidade de uma nova política de recursos humanos, a uma nova gestão e planeamento, ou ainda, a mudanças nas estruturas, sistemas e processos de urgência de informatização, ou até de mudanças de políticas e tecnologias. A respeito de tais pressões, muitas organizações não procedem às alterações necessárias para instaurarem o processo que as levaria a modificar o seu *status*. Talvez o maior foco de resistência seja o facto de que a questão não é somente mudar mas gerir a mudança, o que implica uma tarefa extremamente difícil de gerir a própria cultura da organização.

Na lenda o encontro com a baleia representa exactamente a parte da organização que resiste às mudanças, é aquela que se deixa levar de modo inconsequente por qualquer “onda” que lhe acene com a promessa de solução dos seus problemas aceitando o modismo da mudança sem uma avaliação adequada das suas necessidades e um planeamento sério para levar a bom termo tais tentativas de transformação.

A Seca representa o futuro para aquelas organizações que não aceitaram mudar de paradigma. Aquelas organizações que não acompanham o fluxo dos requisitos para a sobrevivência num mundo globalizado. Por isso, é necessário que as mudanças se façam por processos sociais internos, para que se modifiquem também as pessoas a fim de que qualquer modelo de gestão funcione.

A partir das exigências para as mudanças no ajustamento externo de alteração nos sistemas de integração e coordenação, as culturas mudam pelos mesmos processos pelos quais se formam e transformam a sua interpretação em acção visível, através do exemplo vivido e interagindo com o grupo como um todo, permitindo uma orientação no agir e interagir no quotidiano da organização.

O grande dilema que parece estar no desenho de toda esta transformação é a questão da gestão das contradições entre cultura e mudança organizacional.

Enquanto a primeira exige uma sedimentação lenta, mais definida pela passagem do espaço da organização, a segunda pede adaptabilidade instantânea para responder aos desafios que ao mesmo tempo lhe impõe, faz-se *mister*, portanto aprender a mudar o que significa a aprender e aprender o que pode e deve ser feito com os instrumentos e técnicas disponíveis do planeamento e do controlo do processo, pois embora não possa realmente prever o futuro não será alcançado se não tentarmos ir até ele.

Um outro aspecto que merece atenção é o carácter episódico que parece erroneamente associado ao processo de mudança. Mudar é um processo contínuo, deve ser incorporado ao *modus operandi* da organização de forma a permitir a sua introdução na dinâmica das transformações que caracterizam o actual estágio de transformação acelerados do mundo moderno. Mudar é estar em sintonia com este processo social por que passa a humanidade.

A metodologia utilizada na investigação baseia-se num paradigma qualitativo, referenciado à realidade educacional portuguesa, assumindo à partida o pressuposto básico que a escola é em si mesma um fenómeno cultural, seja a nível institucional mais lato, seja a um nível local e comunitário mais restrito. Dificilmente encontraremos entre as mais relevantes instituições da modernidade um espaço tão intenso de produção cultural, de interacção social e de trocas simbólicas como a organização escolar, um espaço onde o trabalho humano recobre todo o sentido antropológico (Torres, 2004). O dinamismo ins-

titucional ilustrado pela rotatividade de um número considerável de professores e pela permanência limitada dos alunos nos anos específicos de escolaridade, transforma a escola num laboratório de sínteses culturais, um entreposto cultural.

A pergunta de partida deste estudo é: «Estaremos em presença de uma cultura escolar institucional e socialmente (re)produzida no contexto escolar ou face a uma cultura organizacional escolar, que considera exclusivamente a influência das dimensões organizacionais?»

Assim, o objectivo desta investigação é:

√. Identificar as ênfases teóricas subjacentes às várias focalizações, que possibilitem destringir quais os factores que interferem no processo de formação da cultura da organização escolar.

A maior dificuldade com que nos deparámos consistiu – dada a diversidade de abordagens temáticas para ensaiarmos a hermenêutica da cultura organizacional – na forma de circunscrever, seleccionar e escaupelizar vias exequíveis de agregação de autores e assuntos tratados num ângulo temporal ao longo do último século, através das quais se tornasse possível certificar as continuidades e descontinuidades, a homogeneidade e heterogeneidade de perspectivas e apreciações críticas.

Decidimos seguir a via da circunscrição de grandes áreas temáticas, tentando analisar todos aqueles tempos que, depois de uma prospecção aturada, se revelassem principais e dominantes no decurso da investigação nacional e internacional da cultura organizacional/cultura organizacional de escola.

Assim sendo, tendo em conta o universo global da literatura de autores que se “debruçaram” sobre a temática (teses de mestrado e doutoramento, artigos, revistas, congressos, etc.) e a averiguação das dominâncias e frequências temáticas, seleccionaremos as reflexões em torno da escola, da cultura e clima organizacionais – a compreensão de cultura organizacional e cultura de escola, não esquecendo o carácter multicultural da escola; procuraremos analisar a cultura e culturas na organização escola assim com desenvolver uma análise sociológica da educação, uma vez que estudar uma organização é estudar relações sociais que se estabelecem entre os vários actores (códigos linguísticos e sua implicação na eficácia da socialização e sucesso escolar entre outros).

Na nossa investigação e no seu capítulo I, intitulado cultura e clima organizacionais, faremos uma reflexão sobre cultura organizacional com base na assunção do papel mobilizador e unificador da cultura organizacional de todo um conjunto de indivíduos em torno do bem comum da organização. Serão apresentados os traços identificadores da cultura e clima organizacionais; tentando compreender e sistematizar as suas funções na organização, e clarificar algumas perspectivas que, por polémicas, poderão dificultar o entendimento do fenómeno.

No capítulo II, intitulado Abordagem organizacional/ sociológica de uma organização, faremos uma reflexão, em que se ensaia um esboço de análise de cultura organizacional escolar, no quadro de um processo contínuo de aprendizagem investigativa. Deste modo a nossa preocupação centrou-se na necessidade de recensear e analisar as principais contribuições teórico-conceituais sobre a problemática da cultura organizacional, procurando reflectir sobre o seu estatuto científico-epistemológico, na tentativa de seriar possíveis linhas de análise que orientassem o estudo da cultura organizacional em contexto escolar. Este percurso de análise permitiu identificar as ênfases teóricas subjacentes às várias focalizações (cultura como variável independente cultura como variável dependente, e cultura como metáfora), o que possibilitou, consequentemente, destringir quais os factores que interferem no processo de formação da cultura e, num outro registo paralelo, permitiu inferir e percepção as diversas modalidades de manifestação da cultura (perspectiva integradora, perspectiva diferenciadora e perspectiva fragmentadora) essenciais à compreensão das estruturas organizativas, enfatizando as variadas noções que até há muito pouco tempo eram considerados factores passivos: os valores, a qualidade de vida no local de trabalho, a identidade, que a individualiza e torna única perante outra. O seu reconhecimento como realidade social vem possibilitar uma nova política de relações humanas, e os estudos decorrentes nesta área levam à aceitação posterior da existência de uma cultura própria em cada organização, desempenhando uma função simbólica, ao representar a realidade complexa que é a vida social de um conjunto de pessoas. Assume também uma função identificadora, visto ser a referência principal de pertença a um grupo ou uma sociedade. Sendo igualmente importante na medida em que, expressa através de comportamento de um indivíduo, possibilita a sua integra-

ção num conjunto humano com o qual se identifica. A cultura da organização permite criar nos membros de uma organização um sentimento de harmonia, vistos todos se sentirem portadores do mesmo conjunto genérico de valores, partilhando ideias claras sobre quais os comportamentos aceitáveis ou inaceitáveis no contexto da organização. Sendo assim facilitada a homogeneização de atitudes dos seus membros, e o alinhamento destes em conformidade com os objectivos da organização. Esta ideia remete-nos para uma outra que traduz a potencialidade da cultura organizacional no sentido de distinguir aquela instituição das demais, criando nos seus elementos um sentimento de pertença e partilha de valores que os compromete com a sua tarefa, tendo em vista o bem comum da instituição. A cultura é também, como daqui resulta claro, um mecanismo de orientação e de controlo que molda e guia a atitude dos membros da organização. Sendo este aspecto particularmente importante no caso de novos membros, que pela absorção da cultura, conseguem ajustar-se e ser aceites como membros de pleno direito na instituição, podendo ser esta a “chave” para a integração, a motivação, o envolvimento, empenhamento ou implicação, a identificação, a «performance», o sucesso ou a excelência organizacionais. As reflexões feitas sobre as organizações na sua generalidade são aplicáveis à organização escola atendendo às suas especificidades: «aquilo que a maioria das pessoas/comunidade esperam da escola é que estas reflectam os valores que são centrais e que têm verdadeiramente sentido na sua vida». Se esta visão estiver correcta, as escolas são artefactos culturais que as pessoas se esforçam por moldar à sua própria imagem. Só assumindo esta postura é que a comunidade (pais, alunos, professores e outros actores) acredita na escola, levando as pessoas a participar confortavelmente na escola, levando-a ao seu sucesso, este é o melhor indicador de uma boa escola.

No capítulo III, intitulado cultura organizacional e cultura de escola, abordaremos a concepção gestionária da cultura, as escolas eficazes/ excelência e as abordagens feitas pelos vários autores sobre esta temática. Os defensores da formação geral manifestaram muito interesse pela noção de escola de excelência, tendo sido publicado em 1983 um relatório intitulado *A Nation at Risk: The Imperative of Educational Reform*, nos Estados Unidos. Elaborado por uma comissão de investigação nacional americana, *The National Commission on Excellence in Education*, este relatório reivindicava, num tom alarmista, o

abandono do sistema actual, que comparava a uma cafeteira em que todos os pratos estão diluídos, homogeneizados e são tão parecidos que se confundem. Esta comissão descrevia a urgência de uma reforma da educação baseada, sobretudo, na excelência individual institucional e comunitária. Entendia-se por excelência tanto a superação individual quanto o desempenho institucional relativamente a objectivos elevados e à vontade colectiva de adoptar políticas nesse sentido. Os estudantes devem gastar o máximo de energia para se superarem, tal como as escolas devem fazê-lo no sentido de assegurar o êxito dos alunos. As palavras de ordem da reforma escolar deviam ser os seguintes: normas uniformes e mais elevadas de sucesso, a aquisição de competência cognitiva, o domínio de conteúdos, a procura da ordem, uma boa administração das escolas a conduta exemplar dos docentes, o ensino de valores e de modelos de comportamento, uma insistência no trabalho e na constante busca da excelência. O mundo empresarial, cioso de renovar a sua cultura, virou-se para a noção de excelência (Peters e Waterman, 1983 entre outros) e, assim, mostrou o modo pelo qual, «subitamente», a sociedade se interessava pela qualidade.

Capítulo I – CULTURA E CLIMA ORGANIZACIONAL

1.1.Clima Organizacional

“ O clima organizacional é percebido ao mesmo tempo, de uma forma consciente e inconsciente, por todos os actores de um sistema social, tal como o clima atmosférico que nos afecta, sem que necessariamente estejamos ao corrente da sua composição”(Brunet,1992, p.138).

O ser humano, em qualquer situação das suas vivências, tem a percepção daquilo que o rodeia, do seu ambiente, o qual pode contribuir para um sentimento de bem ou mal estar.

Cada escola, com os seus espaços e intervenientes, desenvolve um clima próprio, permitindo às pessoas, por um lado, sentir um ambiente acolhedor, positivo e precursor de felicidade ou, por outro lado, sentir um ambiente adverso, triste e aborrecido, onde não existe estímulo para viver e trabalhar. Neste sentido, Thurler refere que o clima escolar “exerce uma forte influência sobre aqueles que ali trabalham, e em larga medida condiciona os seus funcionamentos intelectuais, sociais e pessoais” (1994a,p.19), ou seja, exerce “influência sobre os comportamentos e atitudes dos trabalhadores” (Goupil,et al.,1985). Assim, o clima escolar transporta-nos, principalmente para os valores, atitudes e sentimentos dominantes na escola, com indicações gerais da atmosfera que regula as relações sociais, os valores acordados entre os indivíduos e a missão da escola como um meio de vida (Janoz, et al,1998). O clima escolar é assim, caracterizado como tendo um efeito importante sobre a qualidade de vida nas escolas, tanto para os profissionais do ensino, como para os alunos, contribuindo para o seu bem-estar e melhoria do ensino-aprendizagem. A constatação desta realidade, para os docentes, é mais notória quando estes mudam frequentemente de escola e, por isso, têm oportunidade de comparar diferentes climas de escola.

O conceito de clima aplicado às organizações apresenta um carácter multidimensional e ao ser comparado com a metáfora de “clima atmosférico” como resultado de vários elementos atmosféricos, podemos concluir que exerce consideráveis influências sobre as atitudes e os comportamentos dos indivíduos (Neves, 2001a).

Face à importância conferida aos conceitos de clima e cultura organizacional e, no sentido de estabelecer alguma fronteira na abrangência conceptual inerente aos dois conceitos, o clima apresenta-se como mais superficial, pois “refere-se à percepção partilhada pelos membros dos atributos organizacionais” (Torres,1997) permitindo modificar-se mais facilmente e com mais rapidez. No fundo, o clima é uma “manifestação de cultura” (Bilhim, 2001) ou o “reflexo de uma cultura de escola (Thurler, 1994a e 2001). Assim, os conceitos de clima e cultura poderão representar-se por “um «iceberg», do qual a parte mais visível é o clima” (Neves, 2001a). Por isso, o clima situa-se nos aspectos perceptivos da cultura, incidindo o seu estudo numa epistemologia positivista/quantitativa, enquanto cultura ao reclamar maior profundidade, insere-se numa lógica construtivista/qualitativa (Bilhim, 2001; Vala, et al., 1994).

1.1.1.Clima Organizacional: Abordagem - Conceptual

O conceito de clima tem vindo a ser utilizado nos diversos contextos organizacionais e associado a numerosas variáveis, ao salientarem a sua preponderância no desempenho, na produtividade, na eficácia e na satisfação dos participantes na organização (Neves, 2001a) As investigações na área do clima organizacional (que iremos desenvolver numa outra fase) apresentam-se consensuais na pluralidade de sentidos do conceito, mas bastante divergentes no seu dimensionamento e nas formas e estruturas do processo de medida.

Neves (2001a), refere as numerosas investigações que têm sido feitas sobre o clima, tanto em meios industriais como de serviços (Erenberg et al.,1989; Poole,1985; Witt,1989a) como em contextos escolares (Duraf,Durka e Migrafe, 1987; Kottkamp et al., 1987; Pallas,1988), familiares (Kleinman et al., 1989) e hospitalares (O' Driscoll e Evans, 1988; Turnipseed, 1990), com o objectivo de evidenciar uma realidade que, uma vez conhecida, permita aos responsáveis institucionais intervir de um modo mais eficaz sobre o presente e o futuro das organizações que dirigem. E os resultados indicam que o clima influencia quer a motivação e comportamento dos indivíduos, quer a produtividade organizacional.

Uma leitura das várias definições de clima é reveladora de uma multiplicidade de determinantes: características organizacionais expressas sob a forma de

medidas objectivas, (Forehand & Gilmer, 1964), características organizacionais percebidas (Friedlander & Margulies, 1969), representações psicológicas e interpretações cognitivas individuais (James & Jones; 1974; Litwin & Stringer, 1968) e interacção pessoa-situação (Schneider & Reichers, 1983).

Se em relação à natureza multidimensional do clima o consenso é generalizado o mesmo não acontece quanto às questões da natureza das dimensões (organizacional *versus* psicológica do processo de medida (descrição *versus* avaliativo), da etiologia e do nível de análise.

Neves (2001a), refere que os modelos de análise propostos por James e Jones, (1974) e por Moran e Volkein (1992), realizaram uma “arrumação” de tal diversidade e contribuíram assim para uma maior clareza do conceito, procurando equacionar os problemas da conceptualização e dos determinantes do clima organizacional (Neves, 2001a).

As principais contribuições para a construção do conceito de clima organizacional parecem dever-se a alguns autores cujas leituras dos fenómenos organizacionais tiveram por base as Escolas cognitivas e simbólica. relativamente às teorias histórica e disciplinarmente construídas em torno da cultura organizacional destacamos, entre outras, a análise efectuada por Allaire e Firsirotu (1984), onde distinguem dois tipos de perspetivações em Antropologia cultural: a cultura pode ser perspectivada ora como um *sistema ideológico* idade conceptualmente separada do sistema social, encontra-se localizada na mente humana. As escolas cognitiva, estruturalista, equivalência mútua e a simbólica, são as principais precursoras desta linha de pensamento. Na segunda acepção, a cultura é perspectivada como um componente integrante do sistema social, designado de sistema sócio-cultural, que postula harmonia, consonância e isomorfismo entre estas duas realidades.

Assim o conceito de clima organizacional pode abordar-se de quatro perspetivas distintas apesar de não serem mutuamente exclusivas. Perspectiva organizacional, perspectiva psicológica, perspectiva psicossocial e perspectiva cultural. Vamos fazer uma abordagem do conceito de clima nas dimensões organizacionais e culturais, uma vez que vai mais ao encontro do nosso objecto de estudo.

1.1.2. Perspectiva Organizacional

As investigações que mais reflectem a perspectiva organizacional na definição de clima organizacional evidenciam como características definidoras principais o seguinte: o clima existe na realidade organizacional, exterior ao indivíduo e difere das próprias percepções, pode ser avaliado através da percepção ou de medidas objectivas, distingue-se inter-organizacionalmente, é relativamente estável no tempo e influencia o comportamento dos indivíduos na organização. Forma-se em virtude dos indivíduos numa organização estarem expostos aos mesmos factores organizacionais, resultando por isso, em percepções semelhantes.

Dimensão, estrutura, estilo de liderança, processos de decisão, grau de formalização, número de níveis hierárquicos, tipo de tecnologia, entre outras dimensões da organização, constituem alguns desses factores, os quais existem independentemente das percepções dos sujeitos e explicam, segundo Drexler (1977), mais de 60% da variância das medidas de clima. Por isso, se considera o clima mais como um atributo organizacional do que como um atributo individual.

Angle e Perry (1986), De Witte e De Cock(1986) e Miceli e Near (1985), Forehande Gilmer (1964), Guion (1973), Payne e Pugh (1976) , Glick (1985) , (citados por Neves, 2001) são referidos na literatura como autores de investigações mais recentes que apoiam esta perspectiva. No conjunto das definições as expressões mais utilizadas são “características que distinguem uma organização de outra (...)”, um amplo conjunto de variáveis mais organizacionais do que psicológicas (...), “ conjunto de atributos específicos de uma organização particular (...) (Neves, 2001a). Subjacente a tais expressões está um conjunto de características que demarcam esta perspectiva das restantes: o clima é algo de externo ao indivíduo, que existe na realidade organizacional e, que se pode avaliar na base de percepções individuais, observações e metodologias quantitativas.

Mas que dimensão utilizar, de modo a medir o clima organizacional tal como é percebido pelos membros da organização? Quais as dimensões mais importantes a ter em consideração? Que critério para definir o grau de importância?

Koys e DeCotiis (1991) referem a existência de 80 dimensões, incluindo tanto medidas objectivas (absentismo, rotação, sinistralidade, produtividade, entre outros), como medidas perceptivas (satisfação global, amizade com os colegas de trabalho, motivadores intrínsecos e extrínsecos, entre outros) e atributos organizacionais (centralização, dimensão, estrutura, formalização entre outros). Apesar da variedade na origem dos dados e da dificuldade que é fazer generalizações, Campbell et al. (1970) referem quatro dimensões comuns a todas as organizações:

1. Grau de autonomia individual, onde se inclui a responsabilidade, independência e iniciativa dos indivíduos na concretização dos objectivos organizacionais e que contrasta com a rigidez formal das normas;

2. Grau de formalização, imposto pelo posto de trabalho são estabelecidos e comunicados por escrito;

3. Sistema de recompensa material ou simbólica, como sejam promoção remuneração, benefício, incentivos simbólicos;

4. Grau de consideração e apoio recebidos das chefias e da organização. Payne e Pugh (1976, citados por Neves, 2001a), numa revisão posterior do tema, acrescentam uma quinta dimensão que designam de “orientação para o desenvolvimento e progresso na carreira”, que se relaciona com o uso de novos métodos de trabalho.

No entanto, as quatro dimensões mencionadas não se distinguem com nitidez de conceitos como estrutura organizacional, processos de gestão, sistemas de valores e normas organizacionais. Por exemplo, o grau de autonomia individual e o grau de regulação imposto pela função podem medir-se ou objectivamente (sistemas de formalização, de padronização, entre outros), ou através de medidas perceptíveis dos processos de liderança, de controlo, de decisão, entre outros. Mais, questiona-se se os sistemas de recompensa serão um atributo organizacional ou individual, dado que incluem aspectos de motivação e satisfação, o que traduz propriedades mais atitudinais e individuais do que organizacionais.

O clima organizacional deverá ser entendido como algo mais que um simples conjunto de percepções tidas pelos sujeitos acerca das características organizacionais, não se equivalendo necessariamente as percepções e características organizacionais.

Em síntese, os defensores desta perspectiva referem os principais aspectos do contexto que influenciam o clima entendido segundo uma perspectiva interaccionista ou psicossocial: *o papel do grupo* na avaliação de crenças mútuas e na pressão para a conformidade, *o papel do afecto* que se exerce no desejo da integração social e na redução da ansiedade, *o papel da cultura* exercido directamente ao ajudar os indivíduos a definir critérios de importância e indirectamente através do impacto sobre o contexto objectivo do trabalho, e *o papel do contexto físico* enquanto facilitador/dificultador da interacção e comunicação organizacional.

1.1.3. Perspectiva Cultural

A perspectiva cultural enfatiza o modo pelo qual os grupos interpretam e negociam a realidade, tendo por base uma cultura organizacional, mediante a qual a partilha dos pressupostos confere consensualidade e validação à partilha das percepções sobre o funcionamento organizacional (Moran & Volkwein, 1990, citados por Neves, 2001a). Por isso, o clima organizacional é criado por um grupo de indivíduos que interage e que partilha uma estrutura de referência comum que contextualiza a interacção individual na organização: a cultura organizacional. Mas poderá perguntar-se: se se tratar de uma organização que comece a partir do ponto zero, como se forma o clima? A resposta terá que ser encontrada no significado revelado pelas diversificadas formas e manifestações da cultura organizacional. Se, tal como os cognitivistas, entendermos a cultura como um sistema padronizado revelado pelas diversas formas e manifestações que a cultura pode assumir e através do qual se torna possível aos indivíduos interagirem e criarem formas de vida em comum. Da capacidade simbólica expressa pelas diversificadas formas e manifestações da cultura, e do processo de construção de um sistema padronizado de significados, deverá deduzir-se o contexto para a formação do clima organizacional e da cultura organizacional. Aqui intervém a cultura organizacional a explicar a formação do clima. Nas interacções, os indivíduos não se formam a partir do nada, mas da estrutura de referência comum, ou seja, o clima. Antes, são condicionados pelos anteriores e muitas vezes inconscientes significados veiculados pela cultura organizacional, a qual se expressa pelas mais variadas formas e manifestações.

Partindo dos pressupostos e valores partilhados, a cultura auxilia na definição do que é mais relevante para os indivíduos, fazendo do ambiente de trabalho uma emanção de cultura. Embora a interacção continue a desempenhar um papel fulcral como nível de análise, nesta perspectiva assiste-se ao deslocar da ênfase sociológica da relação grupal na explicação da formação do clima, como sugerem Moran e Volkein (1992).

São grupos que interpretam e constroem a cultura organizacional que se manifesta sob a forma de valores, normas, crenças, pressupostos fundamentais, constituindo esta, o contexto para a interpretação dos eventos organizacionais.

Para além da influência sobre a intersubjectividade, a cultura organizacional funciona igualmente como um factor explicativo da multidimensionalidade do clima.

As principais dimensões do clima, não só não são algo de universalmente aceite, como não são definidas com independência do contexto, ou seja, da cultura organizacional. Há uma zona de sobreposição entre clima e a cultura que é assegurada pelo significado, que legitima teoricamente esta perspectiva. É assim, possível construir um modelo de formação do clima, no qual as características organizacionais representam o ponto focal das percepções individuais. Estas são moderadas pelas características cognitivas e emocionais de quem percebe e pelos processos de influência social resultantes da interacção dos indivíduos.

Neste processo interactivo intervém também a cultura organizacional com um efeito moderador sobre as percepções individuais. A partilha das percepções, no que consiste o clima organizacional, resulta de algo que ultrapassa as características organizacionais e individuais, a interacção entre indivíduos e referencia-se no significado inerente aos valores e manifestações de cultura organizacional.

O carácter partilhado das percepções, a noção de grupo de indivíduos que partilham algo em termos perceptivos e as influências culturais que estão na base do acto de perceber, são aspectos que justificam que o clima seja integrado no espaço da cultura organizacional. Pensamos ser importante fazer uma abordagem embora breve sobre a pesquisa de clima, pois o seu aprofundamento será objecto de uma outra investigação com cariz quantitativo.

1.1.4. Pesquisa de Clima Organizacional

Mas o que é uma pesquisa de clima organizacional? É um instrumento voltado para a análise do ambiente interno a partir do levantamento das suas necessidades. Tem como objectivo fazer um levantamento/retratar os aspectos críticos que configuram o momento motivacional dos funcionários da empresa através do apuramento dos seus pontos fortes, deficiências, expectativas e, conseqüentemente, da produtividade da empresa (washingtonsorioglobo.com) (Idem). Esta atitude da empresa eleva bastante o índice de motivação, pois nesta acção está implícita a frase “queremos ouvir-vos”, “você e a sua opinião são muito importantes para nós”. A crença na empresa eleva-se sensivelmente (Idem). Hoje, neste mundo tão cheio de transformações, e na Era da Globalização, as fusões e aquisições, as empresas devem cada vez mais, melhorar os seus índices de competitividade e para isso ela depende quase exclusivamente dos Seres Humanos – motivados, felizes e orgulhosos dos valores compartilhados com a organização (Ibidem). As pesquisas indicam que os colaboradores com baixos índices de motivação, utilizam somente 8% da sua capacidade de produção. Por outro lado, em sectores/áreas/empresas onde encontramos colaboradores mais motivados este mesmo índice pode chegar a 60%.

As empresas precisam de manter o índice de motivação dos seus colaboradores o mais elevado possível de modo, a que este valor passe a ser um dos seus indicadores de resultados.

É importante dizer que a pesquisa sobre clima organizacional deve ser coerente com o planeamento estratégico da organização e deve contemplar questões com diferentes variáveis organizacionais, tais como:

1. Trabalho em si - com base nesta variável procura conhecer-se a percepção e atitude das pessoas em relação ao trabalho, horário, distribuição, pessoal suficiente entre outros;
2. Integração sectorial e interpessoal – avalia o grau de cooperação e relacionamento existente entre funcionários e os diversos departamentos da empresa;

3. Salário - analisa a existência de eventuais distorções entre os salários internos e eventuais descontentamentos em relação aos salários pagos por outra empresa;

4. Tipo de Gestor/Líder – aponta o grau de satisfação do funcionário com a sua chefia, analisando a qualidade de supervisão em termos de competência, *feedback*, organização, relacionamento entre outros;

5. Comunicação – informar-se do conhecimento que os funcionários têm sobre os factos relevantes da empresa, e os seus canais de comunicação entre outros;

6. Desenvolvimento profissional – avalia as oportunidades de treinamento e as possibilidades de promoções na carreira que a empresa oferece;

7. Imagem da empresa – procura conhecer o sentimento das pessoas em relação à empresa;

8. Poder de decisão – esta variável revela uma faceta da supervisão, relativa à centralização ou descentralização das suas decisões;

9. Benefícios - apura o grau de satisfação em relação aos diferentes benefícios oferecidos pela empresa;

10. Condições físicas do trabalho - verifica a qualidade das condições físicas de trabalho, as condições de conforto, instalações em geral, riscos de acidentes de trabalho e doenças profissionais;

11. Trabalho em equipa - mede algumas formas de participação na Gestão da empresa;

12. Orientação para os resultados - verifica até que ponto a empresa estimula ou exige que os seus funcionários se responsabilizem efectivamente pela consecução das tarefas.

Além de ouvir os seus funcionários sobre o que pensam em relação a essas variáveis, as empresas deveriam também conhecer a realidade familiar, social, económica em que os mesmos vivem. Somente assim poderão encontrar outros factores do clima organizacional que justificam o ambiente da empresa.

Não existe uma Pesquisa de Clima padrão. Cada empresa adapta o questionário à sua realidade, linguagem, e cultura dos seus funcionários (Sorrio, 2008).

Para que a empresa tenha sucesso na medida do clima organizacional é necessário: credibilidade no processo sigilo e confiança.

As principais contribuições que podemos obter da pesquisa de clima são como refere Sorio (2008):

- 1.O alinhamento da cultura com as acções efectivas da empresa;
- 2.Promover o crescimento e desenvolvimento dos colaboradores;
- 3.Integrar os diversos processos e áreas funcionais;
- 4.Otimizar a comunicação;
- 5.Minimizar a burocracia;
- 6.Identificar necessidades de formação e desenvolvimento;
- 7.Otimizar as acções dos gestores, tornando-as mais consistentes;
- 8.Criar um ambiente de trabalho seguro;
- 9.Aumentar a satisfação dos clientes externos e internos.

Esta breve reflexão “transporta-nos para Clima de Escola e as Interações Profissionais e características do Clima de Escola.

1.1.5. Clima de Escola e as Interações Profissionais

Pensar no clima de escola transporta-nos para a qualidade das relações percebidas e sentidas pelos actores educativos, em contexto escolar.

Para Bertrand e Guillemet, “o clima não existe fora das pessoas: é o fruto da sua personalidade, das suas interações e dos seus processos de influência” (1988,p.186). Mas o clima da organização é também produto porque reflecte as características pessoais, as reacções afectivas, as atitudes e comportamentos dos actores, quer entre si, quer perante a organização.

De facto, as impressões intuitivas dos actores sobre a acção educativa, na forma como os alunos se relacionam entre si e com os professores, na maneira como os alunos se comportam na sala de aula e no recreio, na forma como os professores interagem com os seus pares e na forma como se relacionam com o órgão de gestão, vão influenciar a satisfação dos professores no seu trabalho, na cooperação com os colegas e a forma como sentem o reconhecimento pessoal e profissional. Nesta linha de pensamento Gaziel salienta que “ a satisfação resultante das relações com os colegas está estritamente ligada com a atmosfera que reina no seio do grupo de docentes na escola” (1987, p.41). Por isso, a construção de um “clima de trabalho positivo reflecte os desenvolvimentos que encorajam e apoiam o tipo de serviços que permitem o sucesso dos

intervenientes” (Larivière, 2000, p.3). Por conseguinte, ao abordarmos a realidade social da escola como um “sistema de acção de diferentes intervenientes” (Pinto, C., 1995, p.147), facilmente se compreende que cada escola seja diferente de outra escola que cada actor, pois, como refere Finlayson “há diferenças consideráveis na maneira como os diferentes indivíduos de uma mesma escola apreendem os modelos de interacção que aí se manifestam” (1981, p.131).

Em conclusão, o clima de Escola é um conceito multidimensional, cujo estudo exige integração de um conjunto de características com significado na interacção dos intervenientes do processo educativo. Saber quais as características com significado na interacção dos intervenientes do processo educativo. Saber quais as características mais significativas tem sido uma das principais preocupações dos investigadores.

1.1.6. Características do Clima de Escola

Os diversos investigadores, que desenvolvem os seus estudos sobre o conceito de clima de escola, são unânimes em considerar a sua importância para a compreensão da realidade escolar. Porém, tal unanimidade não se verifica, quando se procura a sua operacionalização, pelo que não há grande consenso na escolha das características a implementar, de forma a permitir avaliar ou medir de um modo bastante objectivo o clima de escola. Por este motivo, cada investigador apresenta um conjunto de características mais ou menos comuns aos demais, mas orientada para os seus estudos.

Brunet (1992), identifica quatro dimensões para medir o clima organizacional: autonomia individual, grau de estrutura imposto pelo cargo, tipo de recompensas e consideração, calor e apoio. Quanto a Teixeira, centra-se em aspectos que permitem aprofundar as interacções escolares: imagens dos órgãos de gestão ao nível de apoio e da relação entre professores, imagens do relacionamento entre professores, «imagens das condições de trabalho», «imagem das relações com os pais», imagens das condições de trabalho», «imagens da escola como propiciadora (ou não) da realização profissional dos professores» (1995, p.168). Por sua vez, Ghilardi, e Spallarossa (1989), crentes de que a liderança é um factor determinante na percepção do clima da escola, adopta-

ram uma grelha de Halpin e Croft, com oito factores indispensáveis para o caracterizar, quatro referentes ao comportamento dos professores e os outros quatro referentes ao comportamento do dirigente (1989, p.113-120).

Quanto ao comportamento dos professores, salienta-se:

- Desempenho – maior ou menor envolvimento e empenho dos professores para a prossecução dos objectivos organizacionais;
- Impedimentos – os professores colocam em causa o cumprimento das tarefas burocráticas, as quais consideram um entrave à acção pedagógica;
- Moral – as interacções sociais traduzem satisfação, proporcionando aos professores um sentido de realização profissional e pessoal;
- Sociabilidade – traduz o grau de coesão social entre os professores;
- Distanciamento - o líder enfatiza o cumprimento das regras em função dos objectivos, apresentando um comportamento informal e impessoal;
- Ênfase na produtividade – reforça o controlo das actividades dos professores, não havendo espaço para a troca de opiniões;
- Propulsão – o dirigente procura influenciar/contagiar os outros professores com o seu entusiasmo;
- Consideração – interacção saudável e de respeito mútuo.

Portanto o clima de escola surge da associação do comportamento escolhido pelo dirigente e o respectivo comportamento – resposta – dos professores. Da combinação dos factores referidos resultam seis climas, graduados do mais aberto ao mais fechado (clima aberto, clima fechado, clima autónomo, clima controlado, clima paternalista e clima fechado). O conjunto de características do clima de escola tem a sua própria realidade, caracterizadas pelas relações de interacção que se estabelecem entre os seus membros, com destaque especial para a relação entre professores e órgãos de direcção que são impulsionadoras de todas as dinâmicas escolares.

Finlyson (1981), para compreender as interacções escolares, desenvolveu uma abordagem mais abrangente do clima social de escola que, para além do comportamento do dirigente e dos professores, inclui o comportamento dos alunos entre si, dos alunos e dos professores e destes com a comunidade. Por isso, tendo por base todos estes aspectos da interacção comportamental daqueles intervenientes no processo educativo, elaborou quatro dimensões sobre as percepções de cada grupo:

-As percepções dos alunos face ao comportamento dos colegas e professores, no que diz respeito à sua satisfação, aceitação de tarefas, e imposição/autoridade;

- As percepções dos professores sobre o comportamento dos colegas ao nível da integração, familiaridade, desunião do grupo e entraves em termos de ajuda e problemas administrativos e, por outro lado, percepções sobre a interacção entre os professores e a comunidade, ou seja, nas relações com professores de outras escolas, nas relações com diversas associações e nas relações com os pais;

- As percepções dos professores relativamente ao comportamento dos coordenadores de departamento, em termos de previsão, interesse pessoal e profissional, burocracia e compreensão;

- As percepções dos professores quanto ao comportamento do director, no que concerne à tomada de consciência, interesse pessoal dos professores, espírito de compreensão.

De acordo com o autor, conhecer as percepções que os alunos têm da escola na relação com os seus colegas e com os professores, bem como as percepções dos professores na relação com os diversos intervenientes da vida escolar, poderá ser um contributo bastante útil, quando utilizado correctamente, para melhorar a colaboração de todos os intervenientes no processo educativo.

1.1.7. Diferenças e Semelhanças entre os Conceitos de Clima e Cultura Organizacional

Face à crescente importância conferida pela literatura especializada, ora pelas vertentes mais académicas, ora mais empresariais, aos conceitos de cultura organizacional e de clima organizacional, parece-nos relevante salientar, algumas referências teóricas que privilegiam esta dupla abordagem. Não sendo nossa intenção desenvolver e muito menos esgotar a análise desta problemática, até porque parece enquadrar-se nos objectivos específicos deste trabalho, não podemos contudo deixar de sinalizar algumas pistas que nos parecem particularmente problematizadoras das fronteiras e da abrangência conceptual subjacentes aos dois conceitos.

. O conceito de clima refere-se à percepção partilhada pelos membros dos atributos organizacionais e, como acrescenta Schneider tal conceito:

“(...) clearly falls in the domain of cognitive theory wherein man is conceptualized as a thinking creature who organizes his world meaningfully (...)

(Schneider, 1975, p. 474)

Contudo urge salientar que para outros autores o conceito de cultura organizacional é mais amplo e mais abrangente do que o conceito de clima. Este poderá ser entendido, como defende Jesuíno (1990), como uma dimensão da cultura:

“ A cultura pode ser detectada em vários graus ou níveis. O nível fenoménico, corresponde ao que é mais aparente ocupação do espaço; a forma de relacionamento das pessoas (...). Um segundo nível tem a ver com os esquemas perceptivos e avaliativos dos diferentes actores. Este segundo nível corresponde ao conceito de clima organizacional. A um terceiro nível de análise, e que é verdadeiramente o que corresponde ao conceito de cultura organizacional no que ele encerra de mais profundo, situam-se os valores e os pressupostos tácitos subjacentes aos modos de actuação dos actores organizacionais” (Jesuíno,1990,p.23).

Também de acordo com esta perspectiva, Schein salienta:

“Climate is only a surface manifestation of culture, and thus research on climate has not enabled us to delve into the deeper causal aspect of organizations function. We need explanations for variations in climate and norms, and it is this need that ultimately drives us to “deeper” concepts such as culture.”(Schein,1990, p.109)

Entre os autores que apresentam uma reflexão mais crítica em torno destes conceitos elegemos Moran e Volkwein J (1992, citados por Torres, 1995) cujo trabalho assenta na análise crítica em torno das três perspectivas que têm sido utilizadas na abordagem da formação de clima organizacional: a perspectiva estruturalista, a perspectiva perceptiva e a perspectiva interactiva. A perspectiva estruturalista focaliza o clima como uma manifestação da estrutura organizacional, sendo esta determinante na formação das percepções partilhadas por todos os membros. Segundo esta perspectiva perceptiva, o clima é visto como

um processo psicológico de descrição e interpretação das condições organizacionais, enfatizando-se os significados que se apresentam como mais relevantes para o indivíduo. Por último à luz da perspectiva interactiva, o clima organizacional é analisado como uma representação abstracta criada pelos diferentes indivíduos em interacção entre si e com as dimensões estruturais das organizações. Depois de as definirem e apresentarem as respectivas críticas, (Id., *ibid*), ensaiam a construção de uma perspectiva alternativa de formação do clima organizacional – a *perspectiva cultural*. Resultante de um estudo crítico em torno das principais limitações teórico – conceptuais subjacentes às perspectivas anteriores, esta perspectiva alternativa elege a cultura organizacional como um factor relevante no próprio condicionamento da formação do clima organizacional. Assim, de acordo com a *perspectiva cultural* a cultura organizacional (conhecimentos e significados compartilhados) constitui um factor determinante na medida em que influencia a contextualização e a formação das interacções grupais, que, por sua vez, vão influenciar e condicionar a constituição do clima organizacional. Não obstante os estudos sobre o clima organizacional apontarem, sobretudo, para a sua importância exercida ao nível da *performance* organizacional (a eficiência, a eficácia, o sucesso), vários são os que continuam a perspectivar os conceitos de cultura e clima organizacional como sinónimos, como é o caso de Schneider e Ouchi e Wilkins (1985). No entanto, Moran e Volkwein (1985), demarcam-se daquele posicionamento, procedendo à clarificação conceptual de clima e cultura organizacional, tentam identificar as principais diferenças e as possíveis aproximações, assim como reforçar a ideia de que os dois conceitos se filiam em diferentes disciplinas académicas – o primeiro na psicologia social, o segundo na antropologia, fazendo aqui referência, ainda que ligeira, à intervenção também da sociologia.

Um outro critério diferenciador referido por autores como Schneider (1975), ou Glick (1985), refere-se à natureza dos métodos de investigação utilizados.

Enquanto o clima se apoia fundamentalmente nos métodos quantitativos (questionários), descrevendo fenómenos num determinado período de tempo e a partir de uma perspectiva externa, a investigação em cultura caracterizar-se-ia por ser ideográfica, qualitativa, explicando processos dinâmicos a partir de uma perspectiva externa e interna na base de metodologias qualitativas (entrevistas, observações e interpretação de dados).

Contudo, alguns autores como Rentsch (1990), Hofsted, et.al., (1990), pensam que o método quantitativo (metodologia do questionário) pode igualmente ser extensivo ao estudo da cultura.

Ao demonstrarem a possibilidade de aplicação de tal metodologia, tornam possível comparar a cultura de uma organização com a de outra organização. Assim, as diferenças entre culturas poderão ser parcialmente quantificadas e o fenómeno da cultura organizacional tornado mais acessível em termos da sua operacionalização para efeitos de estudo ou de intervenção e da sua utilização por parte dos gestores na formulação da estratégia organizacional.

Uns, enfatizando mais o lado cognitivo da cultura, preconizam como métodos de medida mais apropriados os qualitativos (observação, entrevistas em profundidade, análise documental entre outros), outros realçando o lado comportamental da cultura, defendem a legitimidade dos métodos quantitativos (questionários e análise estatística) possibilitando a comparação interorganizacional de culturas.

Dado o carácter multidimensional da cultura e o facto de este exprimir em termos descritivos e avaliativos, um casamento de ambos os métodos de medida começa a reunir algum consenso.

Do ponto de vista daquilo que caracteriza cada conceito é igualmente possível demarcar diferenças entre ambos.

Cultura organizacional é um termo que assume diferentes significados para diferentes autores. Ott (1989) refere 73 palavras ou frases para traduzir a ideia de cultura organizacional.

Apesar da falta de acordo, as posições assumidas por Trice e Beyer (1993) e por Schein (1985) e ainda por James et. al. (1990) fornecem a ideia mais consensual, considerando: uma estrutura composta por diferentes camadas de elementos (valores, normas, pressupostos fundamentais, padrões de comportamento, artefactos entre outros), unidos por um núcleo comum que é o significado.

Segundo James et. al, (ib.,ibid), o âmbito do significado é o que diferencia o clima de cultura. Significa isto que, enquanto no clima se procura avaliar o grau em que as características organizacionais são percebidas pelas pessoas como contribuindo para o seu bem-estar, resultando o clima na expressão dos valores individuais, na cultura o que se avalia é a expressão dos valores, das

normas da unidade formal de referência (grupo, departamento, organização), as quais exprimem o que é desejado como benéfico para o funcionamento ou sobrevivência da unidade formal de referência. Enquanto na avaliação do clima, é o que significam em termos individuais as características organizacionais que são o alvo principal a ser avaliado, na cultura, tal alvo é o significado coletivo e partilhado existente nas diversas formas e manifestações da cultura, o qual alimenta a sobrevivência do grupo e fornece justificações para a conduta organizacional.

Por isso, o clima é um conceito mais de raiz individual e a cultura é um conceito mais de raiz grupal e colectiva.

De acordo com Trice e Beyer (1993), na análise do conceito de cultura organizacional, dois aspectos deverão ser distinguidos: a essência ou substância da cultura e as suas manifestações ou formas.

O primeiro consiste na ideologia entendida como um conjunto de crenças, valores e normas, que a cada momento, em virtude da sua carga afectiva (decorrentes preferências e expectativas inerentes às formulações de causa – efeito) e do seu carácter histórico e partilhado, estimulam as pessoas a comportarem-se de determinada maneira e fornecem indicadores que explicam e legitimam comportamentos individuais e colectivos. Trata-se da componente “*soft*” (abstracção) da cultura. O outro aspecto relaciona-se com a parte “*hard*” (manifestação concreta) e consiste nas formas ou manifestações observáveis (símbolos, linguagens, narrativas e práticas), mediante as quais as pessoas exprimem e comunicam a ideologia.

Segundo Schein (1985), o conceito de cultura organizacional pode dividir-se em três níveis de análise:

1. Nível dos artefactos e padrões de comportamento, visível mas nem sempre decifráveis;
2. Nível dos valores, acessível a um conhecimento consciente e testado pelo consenso social;
3. Nível dos pressupostos básicos, tidos por invisíveis, indiscutíveis e subconscientes.

Dadas eventuais implicações de um conceito pelo outro, talvez seja legítimo considerar ambos os conceitos como integrados, isto é, entender o clima e a cultura organizacionais como camadas sucessivas de uma mesma cebola (uti-

lizando a comparação de Hofstede (1984), sendo as camadas, as mais periféricas as do clima e as mais profundas da cultura.

O clima funciona como a camada mais periférica da cultura, ou seja, traduz o que acontece. Como tal é mais vulnerável às flutuações das variáveis organizacionais, o que se traduz em reacções mais rápidas, geralmente de curto prazo e pouco profundas. A cultura é mais profunda e explica o porquê dos acontecimentos.

Por isso, é mais resistente à mudança e com efeitos a longo prazo. Não é um atributo individual mas sim colectivo (Morey & Luthans, 1985, citados por Neves, 2001a). Como tal, é algo que é aprendido, partilhado, padronizado, com um significado inerente às formas como se manifesta, desempenha uma função integradora e adaptativa das pessoas no espaço organizacional.

No entanto, pensamos que esta forma de perspectivar a relação entre clima e cultura não legitima que se defenda a tese de identificação pura e simples de ambos os conceitos, apesar de eventuais semelhanças conceptuais e metodológicas. A cultura é um conceito mais amplo que o de clima e visa compreender a forma como normas e valores influenciam a formulação das políticas e práticas organizacionais, enquanto que, o clima se preocupa com a influência que tais políticas e práticas exercem sobre o desempenho individual e organizacional. As medidas que visam o clima, são percepções partilhadas das características organizacionais (contexto, estrutura e processos), enquanto a cultura focaliza mais os valores e crenças que envolvem as características organizacionais e que contribuem para as comunicar e manter.

Parece, como refere Torres (1995), que nos encontramos face a um terreno protagonizado por um debate teórico que prima pela sua ambivalência, já que entronca com a própria plurissignificância do conceito de cultura organizacional, encontrando-se ainda por demonstrar a pertinência dos pontos de vista referidos. (Idem).

Se enveredarmos por uma análise da diversidade de significações que subjazem à designação de cultura organizacional, cedo nos apercebemos de que, face a tão limitado mapa de concepções, só nos resta identificar algumas das dimensões mais significativas e estruturantes do conceito. Havendo consenso acerca da amplitude deste conceito que se traduz simultaneamente, por tudo abarcar e por nada ser (*a cultura organizacional parece ser tudo e não é nada*)

o mesmo não parece acontecer em relação à ênfase dada aos vários elementos que compõem a cultura organizacional.

Assim, se por cultura organizacional se entende, em sentido lato, todo o conjunto de valores, crenças, ideologias, normas, regras, representações, rituais, símbolos, hábitos, rotinas, mitos, cerimónias, formas de interacção, formas de comunicação e, mesmo, as práticas dos actores localizados em determinada organização, nos vários sentidos restritos somente algumas das dimensões supracitadas são, de facto, convocadas, de acordo com o respectivo quadro teórico de referência.

1.2. Cultura Organizacional: Abordagem Conceptual

Da análise da literatura antropológica constata-se que, de uma forma geral, a cultura começou por ser definida como uma componente do sistema social que se manifesta no modo de vida e nos artefactos, um todo complexo no qual se inclui o saber a crença a arte, a moral, a lei, os costumes os hábitos entre outros, adquiridos pelo homem enquanto membro de uma sociedade.

Esta concepção pluralista e sócio – cultural, caracterizou durante largo tempo (1900-1950) o pensamento antropológico, muito embora se tenha operado uma divisão em duas principais correntes de pensamento a respeito da problemática da cultura: a corrente que encara a cultura como um conjunto de padrões culturais e a corrente que encara a cultura como estrutura social.

A primeira corrente assume que a cultura é criada pelos indivíduos que interagem e enfatiza mais a estrutura padronizada da cultura do que as suas dimensões ou conteúdos, a qual difere em grau em termos de acessibilidade, de consciência, de complexidade e de espécie.

Os mais simples são padrões mais ou menos objectivos e mais ou menos explícitos, traduzíveis em artefactos e comportamentos. Os mais complexos encontram-se subjacentes às formas de organização económica, política e social e aos sistemas de religião, de linguagem de filosofia, de direito de ciência e de arte.

Este sistema de relações sociais não é algo directamente observável, mas uma abstracção das formas de estruturação das relações sociais vigentes e observáveis No núcleo do conceito de estrutura social está a cultura entendida

como um conjunto de regras implícitas ou explícitas de modos estandardizados de comportamento e de pensamento.

Recentemente, o pensamento antropológico evoluiu na forma de conceber a cultura. Tal evolução traduziu-se na substituição da perspectiva funcionalista pela perspectiva estruturalista e gerou, como resultado, uma ênfase na componente simbólica e cognitiva da cultura. A cultura é vista como um sistema de padrões cognitivos aprendidos que auxiliam as pessoas nos processos de perceber, sentir e actuar e, como tal, encontra-se localizada na mente das pessoas e como um sistema partilhado de símbolos e de significados, patente nos pensamentos e nos significados partilhados pelas pessoas de uma sociedade. É na base deste enquadramento teórico que se deverão compreender e interpretar as múltiplas teorizações e diversificadas formas de operacionalização que o conceito de cultura aplicada ao mundo das organizações revela na literatura organizacional.

O interesse pelo estudo da cultura organizacional tem origem nos finais dos anos 70 e conhece um amplo desenvolvimento na década de 80.

Na origem deste interesse está a tomada de consciência por parte dos teóricos e práticos, da importância dos factores culturais nas práticas de gestão e a crença no facto de a cultura organizacional constituir um factor que faz a diferença entre as empresas bem sucedidas e as menos bem sucedidas.

Devido à pressão imposta pela competição internacional ao nível dos negócios e actividades, o estudo das culturas organizacionais conhece grande incremento em virtude da crença no condicionamento pela cultura de excelência organizacional, materializada numa elevada motivação e desempenho dos colaboradores.

Numa óptica de intervenção organizacional, Dawson (1995, citado por Neves, 2001a) liga o interesse pela cultura organizacional às limitações reveladas pela estrutura na função aglutinadora das várias componentes organizacionais e faz da cultura organizacional o principal ponto de partida de qualquer análise organizacional. Presentemente, um dos mais notórios desenvolvimentos da actualidade é a crescente aceleração da internacionalização e expansão das organizações.

Fusões e aquisições são prática corrente em numerosos sectores de actividade, confrontando-se as organizações com a crescente competição económica.

ca e com a necessidade de cooperação internacional. Tais fenómenos reforçam a necessidade de conhecer os aspectos culturais de um contexto organizacional e a importância de entender a relação dos mesmos com o desempenho organizacional.

É considerável o número de estudos existentes que procuram relacionar a cultura organizacional com a eficácia das fusões e aquisições de organizações e com as práticas de gestão de organizações multinacionais.

Nahavandi e Malekzadeh (1993, citados por Neves, 2001a) entendem que na fusão de organizações, os aspectos racionais e objectivos do funcionamento organizacional são insuficientes para permitir uma definição das novas regras de gestão e garantir o sucesso da fusão.

Existem outros aspectos racionais e objectivos do funcionamento organizacional menos visíveis e eventualmente menos mensuráveis (a cultura organizacional), que exercem influência sobre os comportamentos e decisões e que é importante conhecer para serem tidos em consideração aquando da definição de novas regras.

Constata-se, assim, que a organização é algo mais do que recursos financeiros, estruturas físicas, equipamentos e organograma. É também uma estrutura de cariz humano e social, que tem vida própria, que cresce, se desenvolve e se adapta às exigências das envolventes interna e externa.

Chandran (1993, citado por Neves, 2001a) constata que, apesar de o fenómeno das fusões ser defensável em termos estratégicos ou financeiros, menos de 15% obteve sucesso, sendo a principal razão responsável por tão elevado insucesso atribuída ao facto de não terem em consideração as influências da cultura organizacional.

Outros autores cujos trabalhos vão igualmente no sentido de enfatizar a importância da cultura (quer na dimensão nacional quer organizacional) são Hofstede (1991), Ouchi (1981), Pascal e Athos (1981), Peters e Waterman (1982), Ueno e Sekaran (1992), Desplandé et al. (1993), (citados por Neves, 2001a).

Verifica-se, pois, que a cultura organizacional é um tema com bastante ênfase na literatura organizacional e desfruta de grande audiência junto dos teóricos e práticos.

Comum a todos, na opinião de Denison (1990), está a ênfase na dimensão comportamental da organização, a qual é a manifestação das crenças, valores

e princípios subjacentes, que se revelaram úteis no passado e que perduram, em virtude da utilidade presente e futura.

Segundo Trice e Beyer (1993) e Hamada e Sibley (1994), a primeira tentativa para compreender o contexto de trabalho em termos culturais pode encontrar-se já na última fase dos estudos de Hawthorn, realizada por Mayo e colaboradores.

Observações e entrevistas aos elementos que participaram no estudo permitiram revelar não só aspectos de natureza técnica (fluxo produtivo e disposição de meios técnicos), mas também de natureza social (relacionamento formal e informal que se estabelecia entre as pessoas) e de natureza cultural (crenças partilhadas acerca da situação de trabalho).

Estas crenças eram usadas pelos trabalhadores para explicar e justificar ocorrências como a diminuição ou aumento da produção, a pressão sobre os colegas mais produtivos ou com menores desempenhos e até o não cumprimento de algumas regras de funcionamento impostas pela organização.

O que contém o conceito de cultura organizacional de tão atractivo para os investigadores dos fenómenos organizacionais e para os gestores que explique a sua enorme popularidade na década de 80?

Três ordens de razão são vulgarmente referidas. A primeira diz respeito à situação de turbulência vivida nas organizações americanas, ao depararem-se com situações de incapacidade em competir com organizações de outros países com culturas diferentes, em especial com organizações japonesas.

A segunda diz respeito ao fracasso dos modelos teóricos racionalistas para ancorar e explicar o funcionamento organizacional.

A terceira razão prende-se com a metodologia utilizada para estudar os modelos teóricos. Essencialmente quantitativa e com desenhos muitas vezes simplistas e quase experimentais, explicavam uma reduzida percentagem de variância, possuíam escassa validade preditiva, e a causalidade muitas vezes indeterminada ou complexa, impossibilitava a introdução de mudanças no funcionamento organizacional.

O carácter polissémico da expressão cultura organizacional leva-nos a abordar as perspectivas de abordagem no estudo da cultura organizacional feita pelos vários autores que sistematizaram os estudos sobre cultura organizacional e apesar de tais critérios de sistematização poderem ser questionáveis.

1.2.1 Perspectivas de Abordagem/Análise no Estudo da Cultura Organizacional

As diversas modelizações teórico-conceituais que os estudos da cultura organizacional têm contemplado ao longo das últimas décadas, devem ser vistas, na nossa perspectiva, como um “pano de fundo teórico” que, de acordo com as respectivas ênfases e especificidades de perspectivação, condicionará e estruturará o desenvolvimento, em diferentes contextos e na prossecução de distintos objectivos, de diferenciadas abordagens e facetas da cultura organizacional.

Na tentativa de agrupar os diferentes tipos de focalizações ou *foci*, Louis propõe a distinção entre três níveis de análise da cultura organizacional: o “natural”, o “finalizado” e o “reflexivo”. O primeiro, sendo representativo de enfoques que privilegiam uma análise mais descritiva da cultura organizacional, procura estabelecer as origens ou os factores que estão na génese e formação deste fenómeno, assim como realçar os seus efeitos, as suas manifestações e impactos nas organizações, muitas vezes associadas à construção de tipologias da cultura organizacional. Trata-se de abordagens mais tradicionais onde predominam análises mais descritivas e com enfoques que são sobredeterminados pela própria concepção de cultura organizacional que o investigador adopta. Sendo este tipo de abordagens enformadas pelo paradigma funcionalista, a concepção de cultura é analisada como uma variável estrutural: ora considerada como variável dependente e interna, ora resvalando para os domínios conceptuais, mais próximos de variável independente e externa.

No âmbito de um tipo de abordagens mais normativas, prescritivas e especificamente empresariais (segundo nível de análise – o finalizado), destacamos a supremacia das análises lideradas pela vertente de análises lideradas pela vertente da aplicação prática, designadas por “gestão da cultura”. Estas análises, apesar de terem sido desenvolvidas fundamentalmente e originalmente por referência a contextos organizativos empresariais, têm, no entanto, encontrado, nos últimos anos, novos espaços organizativos – como por exemplo a escola, sobre a problematização em torno da eficácia e da modernização da educação e o concomitante equacionamento de algumas pistas para a análise da cultura

organizacional em contexto escolar, saliente-se os trabalhos de Tyler e de Nystrom (citado por Torres, 1995) realizados em treze organizações de saúde onde o autor procura analisar as relações entre cultura e a *performance* organizacional, a satisfação dos membros e o grau de consistência da estratégia organizacional, avançando com a hipótese de que a existência de estratégias consistentes pressupõem a consolidação de culturas fortes, assim como culturas fracas pressupõem organizações com estratégias pouco consistentes, e a administração pública -, onde a problematização da “gestão da ou pela cultura” poderá adquirir novos sentidos e novas conceptualizações. Partindo de uma concepção de cultura organizacional simples, dado tratar-se de mais uma variável determinante de grande parte dos fenómenos organizacionais, estas abordagens tendem a tecnicizar e a ideologizar a cultura organizacional, concebendo-a como uma técnica gestionária de excelência, de controlo e de eficaz manipulação dos interesses colectivos como referem Peters e Waterman (1992). Mais do que compreender, interpretar e problematizar as potencialidades analíticas e as limitações deste conceito, privilegia-se o seu uso enquanto meio para alcançar os valores e metas política, ideológica e organizacionalmente construídos: a eficácia, a eficiência, a racionalidade plena e é neste quadro que se desenvolve todo um conjunto de reflexões provenientes mais do sector dos «práticos», «pragmáticos» ou «consultores» que visam argumentar a favor da possibilidade – de algum modo polémica e controversa entre sectores mais «teóricos», «puristas» ou «académicos» - de poder mudar a cultura como chave para a produtividade (Gomes, 1994). A construção de uma cultura de excelência (desenvolvimento de uma cultura forte, coesa e homogénea) passa a constituir o principal objectivo organizacional, muitas vezes ideologicamente convocado e adoptado ao nível da estratégia e liderança (Bass, e Avólio, 1993) para ultrapassar momentos e crise organizacional/empresarial, assim reconvertidos em *performances* económicas. A respeito estas ideologias organizativas, que proclamam a ideia de que a organização *é e tem* uma cultura, muitas são as referências encontradas na literatura organizacional e sociológica que retratam, como refere Torres (1995), a importância da cultura organizacional enquanto técnica de controlo a utilizar, muitas vezes, em nome da humanização do trabalho, recordem-se os principais pressupostos teóricos subjacentes à Teoria das Relações Humanas, particularmente preocupada com a desumanização no

trabalho decorrente da subvalorização, ou mesmo da não consideração pelas teorias clássicas, da complexa rede de relações informais da organização como o principal indicador dos índices de satisfação, participação e integração sócio-organizacional dos trabalhadores, requisito primordial e determinante para uma administração por integração e autocontrolo – teoria Y – (MacGregor), (sobretudo para induzir os actores organizacionais a uma adesão espontânea às finalidades da organização) para transformar crises empresariais profundas em resultados objectivamente visíveis e mensuráveis: eficácia e eficiência. Subjacente a este tipo de abordagens, segundo Torres (1995), encontra-se uma conceptualização da cultura, fundamentalmente, como variável dependente e interna, modelizada pelas metáforas mecanicista e organicista e pelo paradigma funcionalista. Para além da importância conferida ao papel do fundador e da história da organização na “imposição” e gestão da cultura (e/ou das subculturas) e da concomitante subvalorização do papel dos actores, vistos como objectos passivos, receptivos e acomodativos, estas abordagens são representativas da importância das ideologias organizativas alcançadas nos sectores empresariais de ponta.

(Idem) Por último, destacamos a outra faceta da cultura organizacional (terceiro nível de análise – o “reflexivo”), que nos parece a mais importante uma vez que constitui o eixo estruturador e orientador das duas abordagens anteriores. No âmbito destas análises mais de carácter interpretativo e reflexivo, os principais estudos e investigações privilegiam o confronto entre as diversas focalizações conceptuais da cultura organizacional, procurando problematizar a multiplicidade de acepções teóricas construídas ao longo das últimas décadas. (Ibidem) Trata-se de á luz de uma problematização das inspirações metafóricas e (multi) paradigmáticas presentes explícita ou implicitamente nas várias orientações teóricas seguidas pelos autores, debater as suas potencialidades heurísticas para a análise de índole sociológico-organizacional da cultura organizacional.

Ao identificar e caracterizar cada uma destas abordagens parece-nos emergir outra questão de não menos pertinência que se prende com a reflexão acerca dos mecanismos de sobredeterminação e/ou influência entre os processos de construção dos enfoques mais de índole académica e aquele cuja vertente empresarial é a mais determinante.

1.2.2. Manifestações da Cultura Organizacional: Perspectivas Integradora, Diferenciadora e Fragmentadora

Uma abordagem da cultura organizacional que analise os diferentes graus de consensualidade, dissensualidade e precaridade nas formas como a cultura se manifesta em contexto organizacional, constitui um eixo analítico que, na actualidade tem assumido cada vez mais pertinência, face à pluralidade de focalizações teóricas adoptadas, muitas vezes só susceptíveis de enquadramento e organização teórica quando associadas a formas de perspectivação que contemplem determinadas agregações de sentidos.

Tendo presente a evolução teórico-conceptual da cultura organizacional ao longo dos últimos anos, Martin (1992), partindo daquilo que considera ser a essência da cultura e dos níveis de análise em que pode ser abordada, sistematiza a literatura sobre cultura organizacional em três categorias: a integradora, a diferenciadora e a fragmentada. As três categorias assentam a sua diferenciação na base dos seguintes elementos: a essência (homogeneidade e harmonia diferença e conflito ou ambiguidade), o grau de consenso (organizacional, grupal ou multiplicidade de visões), a forma como as manifestações da cultura se relacionam (consistência, inconsistência ou complexidade) a matriz cultural (de una e singular, múltipla e plural) e a orientação face à ambiguidade (exclusão, controlo e ênfase).

Assumindo que só o que é partilhado a nível da organização é cultural, a perspectiva integradora faz da homogeneidade e da harmonia os princípios caracterizadores da essência da cultura organizacional. A consistência das práticas e dos símbolos organizacionais, a clareza dos valores organizacionais e o consenso de partilhar os mesmos, aliviam a ansiedade resultante da ignorância e confusão ajudam a conferir sentido às actividades passadas, presentes e futuras e clarificam as expectativas de papel.

Por isso, os estudos inseridos nesta categoria tendem a abandonar o carácter de descritivos para assumir o de prescritivos nos processos de gestão e da mudança da cultura, associando com frequência eficácia e produtividade com cultura una e forte.

A cultura é vista como o “cimento social” que une todas as pessoas da organização, como um conjunto de convicções claras, consistentes e consensuais por todos partilhados. A perspectiva diferenciadora faz das divergências a essência da cultura. Considerando como problemática a pretensão de homogeneidade e de consenso preconizada pela perspectiva integradora, os adeptos desta perspectiva assumem que, sempre que se observa o comportamento das pessoas ou dos grupos num contexto organizacional, a conclusão é da existência de conflitos de interesses e de visões diferentes entre as pessoas, mas, nem por isso, são causadoras de desarmonia.

As eventuais inconsistências não põem em causa o todo organizacional, apenas indicam a possibilidade, apenas indicam a necessidade de delimitar fronteiras, ainda que fluidas, entre as visões dos diferentes grupos organizacionais.

Tal como a perspectiva integradora, nesta as definições de cultura organizacional enfatizam a ideia de partilha. Só o que é partilhado a nível de grupo é cultural, pelo que a cultura é algo de único e distintivo de um grupo particular, sendo a diversidade e o conflito os princípios caracterizadores da essência da cultura.

O grupo constitui a unidade preferencial de análise ainda, assim, as definições integradas nesta perspectiva, a perspectiva multicultural é referida por alguns autores como GregorY (1983), Smircich (1983) e Sackman, (1992), diferenciam-se em termos de modo como admitem a coexistência entre subculturas, passando por uma posição em que é o grupo a origem do desenvolvimento cultural, até outro pólo em que se admite a organização como origem para o desenvolvimento da subcultura.

Na perspectiva fragmentadora o indivíduo é a principal unidade de análise. Neves (2001a), refere que a cultura é vista como “uma teia de indivíduos, relacionados casualmente e de um modo ténue pelas suas posições mutantes numa variedade de problemas, dependendo o seu envolvimento cultural dos problemas activados a cada momento”. A regra geral é a ambiguidade, o paradoxo e a tensão entre opostos. Num momento uma pessoa pensa-se como pertencendo a determinada subcultura e passado algum tempo, uma outra pertença em termos de subculturas torna-se mais saliente.

Tal deve-se ao facto de as pessoas estarem permanentemente expostas a inúmeras situações de contradição e conflito, e de a organização ter mais diversidade que homogeneidade, pelo que a investigação sobre cultura organizacional deverá ser capaz de dar conta de tais complexidades em vez de as ignorar ou excluir da análise.

A definição de cultura, na perspectiva fragmentada, enfatiza a ideia de ambiguidade e constante fluxo de mudanças inerentes aos sistemas sociais e organizacionais.

A cultura não implica necessariamente uniformidade de valores, pois estes, apesar de diversos e por vezes conflitantes, podem coexistir no mesmo espaço cultural, tal como nos é sugerido pelo modelo dos valores contrastantes.

Neste contexto, mais do que o valor específico é a estrutura de referências subjacentes aos vários valores que constituem a base para a partilha dos aspectos mais relevantes.

Sackman (1992), partindo das origens teóricas e metodológicas inerentes às disciplinas que mais influenciaram o conceito de cultura organizacional (Antropologia, Sociologia e Psicologia Social), agrupa as diferentes abordagens à luz das principais influências de origem.

Reflectindo as ênfases dominantes do ponto de vista do conteúdo e do método, e apesar de nem sempre ser possível delimitar fronteiras com clareza, os estudos sobre cultura organizacional podem ser agrupados em quatro conjuntos:

- a) a culturalista ou holística que entende a cultura como um todo complexo;
- b) a funcionalista ou das *manifestações* que enfatiza as expressões tangíveis da cultura ;
- c) a simbólico - cognitiva que perspectiva a cultura como o que as pessoas aprendem e têm na cabeça ;
- d) a construtivista que entende como essência da cultura , um mapa cognitivo partilhado através da interacção social e, como tal, colectivo.

Os estudos integrados na perspectiva culturalista visam a identificação de princípios e leis gerais que possam ser usados para explicar o funcionamento organizacional.

Aqui a cultura é encarada como uma “*gestalt*” que inclui aspectos visíveis (artefactos e comportamentos) e aspectos invisíveis (conhecimento e emoção),

que se manifesta nas formas padronizadas de pensar, sentir e agir, as quais são adquiridas e transmitidas geralmente de um modo simbólico. Uma visão em que a história é determinante para a compreensão do presente e o aspecto evolutivo importante para o desenvolvimento do futuro.

Os investigadores que enfatizam os aspectos tangíveis da cultura tendem a tratá-la como uma variável que a organização *tem*, passível de ser gerida e controlada à semelhança de outra qualquer variável organizacional.

Aqueles que valorizam mais os aspectos menos tangíveis da cultura têm subjacente a ideia de que a organização é cultura, estando a sua compreensão dependente dos limites de tal perspectiva.

Os estudos integrados na perspectiva funcionalista enfatizam as manifestações tangíveis da cultura (comportamentos, artefactos e símbolo) e respectivos significados subjacentes, sendo a cultura definida como “o modo de fazer as coisas”, o qual é fruto mais do significado atribuído aos símbolos do que da interacção social.

A forma como o espaço físico é utilizado possibilita inferências acerca do significado subjacente naquela situação e uma comparação com o significado atribuído ao tratamento do espaço físico, noutras situações, uma utilização segundo uma lógica *open space*, pode ser a expressão de uma cultura de cooperação, de trabalho em equipa, ou até de controlo, enquanto a utilização de gabinetes individuais, pode manifestar uma cultura de autonomia e independência individual.

Nesta perspectiva, comportamentos verbais de cariz colectivo como histórias, mitos, lendas, *slogans*, ou actividades colectivas como rituais e cerimónias, constituem elementos importantes a partir dos quais se inferem os significados subjacentes e se comparam os mesmos, quando, inferidos, de idênticas manifestações, embora em outros contextos.

Uma vez mais está presente a ideia de que a cultura organizacional é uma variável entre outras, controlável a partir do momento em que é conhecida. O processo de decifrar as manifestações culturais é difícil e envolve algum trabalho de suposição.

As categorias perceptivas e de interpretação do investigador podem induzir a erros na forma de interpretar o significado inerente às manifestações estudadas. Por esse facto, autores como Kaplan (1984), Morey e Luthans (1985),

(citados por Neves, 2001a) na abordagem da cultura organizacional, distinguem a necessidade de diferenciar duas perspectivas metodológicas: a perspectiva *émica* em que a visão e interpretação do significado das manifestações da cultura surge de pessoas internas à organização, *versus* a perspectiva *ética*, em que a interpretação é feita por alguém exterior à organização.

Ora os paradigmas subjacentes a cada perspectiva são opostos e visam resultados diferentes.

Enquanto na perspectiva *émica* o paradigma subjacente é o de descrever uma situação específica e particular a partir do ponto de vista dos que são internos à organização, na perspectiva *ética*, o paradigma é nomométrico, ou seja, visa descobrir regularidades que possam ser transformáveis em normas ou leis, facilmente generalizáveis, recorrendo, para tal, fundamentalmente às interpretações de terceiros e geralmente exteriores ao contexto onde ocorrem as manifestações da cultura. Por isso por forma a evitar enviesamentos no decifrar do significado inerente às manifestações culturais, por parte do investigador, deverá recorrer-se bastante à lógica da perspectiva *émica*, ou seja, fazer uso do ponto de vista dos sujeitos que vivem dentro da organização, os quais se confrontam directamente com a multiplicidade de manifestações de cultura, cujo significado procuram captar.

Os estudos integrados na perspectiva *cognitiva* enfatizam as ideias, os valores, as normas, as crenças, entre outros, como o núcleo principal de um fenómeno multifacetado e complexo que é a cultura. São as ideias ou modos de perceber e interpretar de que são possuidoras, os quais funcionam como critérios para as decisões do *quê e do como fazer*.

Podem ser encontrados vários graus de especificidades na literatura. A propósito da perspectiva *cognitiva*, vamos referir os estudos de Hofstede (1991) e Schein (1985).

Para Hofstede (1990), cada pessoa possui o seu próprio padrão de pensar, sentir e agir, que foi aprendido ao longo da vida o qual funciona como programa mental (analogia da programação informática). Tal programa mental é a cultura, um fenómeno colectivo em termos de partilha e aprendizagem e que difere de grupo para grupo. Em cada grupo, as diferentes formas de expressão cultural (símbolos, heróis, ritos, valores, entre outros) são o reflexo de programas mentais, sendo o núcleo fundamental da cultura constituído pelos valores,

traduzíveis em amplas tendências de preferências de algo, as quais são implícitas e raramente conscientes. A forma de conhecer o significado inerente a tais manifestações é através da avaliação das práticas organizacionais.

Schein (1985), perspectiva a cultura como um padrão de pressupostos básicos de natureza colectiva, inventados e desenvolvidos pelas pessoas integradas em grupos. Uma vez assegurada a sua validade como forma correcta de perceber, de pensar, sentir e agir transformam-se em crenças, valores e normas de conduta organizacional. Dado que a cultura é um conceito multifacetado, é dividida em três níveis de análise

O primeiro é constituído pelos artefactos (objectos materiais, o espaço físico, a tecnologia, a linguagem, os padrões de comportamento, símbolos, procedimentos, programas entre outros), e corresponde à parte visível e mais superficial da cultura.

O segundo nível é formado pelas crenças, valores e atitudes organizacionais, uma componente cognitiva da cultura e de nível consciente.

O terceiro nível integra os pressupostos fundamentais, inconscientes, tidos como adquiridos, que funcionam como hábitos de perceber, pensar e sentir, e que são a origem dos valores e da acção.

Constituem o núcleo fundamental do conceito de cultura organizacional subdividido por Schein (1985), em sete dimensões; a primeira diz respeito ao modo, como as organizações se relacionam com o seu ambiente; se é submissa, dominadora, inovadora, entre outros.

A segunda diz respeito ao modo mais adequado do ser humano se comportar no contexto de trabalho.

A terceira diz respeito ao modo como se constrói a realidade e se define a verdade.

A quarta diz respeito a saber qual a orientação em termos de tempo é mais relevante.

A quinta diz respeito à natureza humana em geral.

A sexta diz respeito ao modo de as pessoas se relacionarem, e distribuírem poder e afecto.

A última diz respeito à questão da homogeneidade e diversidade do comportamento individual num contexto de grupo.

Independentemente da especificidade considerada, a perspectiva cognitiva da cultura apresenta alguns aspectos comuns que importa referir:

1. A cultura como construção social de regras orientadoras da percepção e do pensamento;
2. Um processo que emerge a partir da interacção social para a resolução de um problema e cujos resultados se transformam em *know - how* (conhecimento ou competência em algo) com o tempo, o qual é transmitido e ensinado a outros mediante processos de socialização organizacional.

Apesar de alguma indefinição de fronteiras entre cada uma destas perspectivas, esta tentativa tem o mérito de sistematizar os estudos existentes na base das influências de origem.

Globalmente entendida, a sistematização de Sackmann (1992) representa o contributo importante para entender do ponto de vista teórico, a formação e o desenvolvimento da cultura organizacional, na perspectiva de construção social do conhecimento.

A perspectiva construtivista da cultura entendida como o resultado de uma construção social da realidade, afigura-se interessante pelo que significa em matéria de explicação da origem e evolução da cultura organizacional, problemas insuficientemente abordados pelas perspectivas anteriores. O processo de atribuir significado ou de dar sentido a um evento organizacional é um fenómeno colectivo, que se fundamenta na construção social da realidade, em que as percepções, o conhecimento prévio e os juízos sobre os eventos interagem para conferir significado às manifestações da cultura. O resultado é a criação de um esquema ou mapa cognitivo. Através deste, os sujeitos:

1. Definem e descrevem os eventos organizacionais para eles mais relevantes (definem por exemplo o que significam objectivos num contexto específico);
2. Formulam expectativas sobre a relação causa – efeito das práticas e comportamentos organizacionais (como pode determinado problema ser solucionado, atendendo às situações semelhantes do passado);
3. Transcrevem recomendações para alteração ou melhoria de comportamentos e processos, o que neste sentido funciona como uma norma;
4. Procuram uma explicação última para o porquê das coisas, transformando-se, por isso, em pressupostos fundamentais ou axiomas cognitivos.

É este mapa cognitivo que as pessoas usam no seu dia – a - dia, que no contexto de trabalho as influencia na maneira de pensar, de sentir e de actuar, que as auxilia na atribuição do significado subjacente a cada termo. Qual o significado do termo “objectivos” ou do termo “ inovação”?

Num contexto, o termo inovação pode ser interpretado como dizendo respeito ao produto, noutra, pode ser interpretado como significando os procedimentos de trabalho e, num terceiro, pode ser interpretado como dizendo respeito à flexibilidade e rapidez de resposta face às solicitações do meio envolvente. Isto significa que, em cada momento, as cognições respondem a prioridades interpretativas, as quais são função, quer da especificidade do contexto, quer da variação da importância que as prioridades apresentam.

Os mapas cognitivos emergem em termos individuais a partir da socialização que acompanha a pessoa, sob as mais diversas formas e nos mais variados contextos. O que torna os mapas cognitivos culturalmente relevantes é o seu carácter partilhado e colectivo, o que é assegurado pela interacção social. Quais as características deste mapa cognitivo?

A sua relativa estabilidade ao longo do tempo, sendo tanto maior quanto mais a sua utilidade se tiver revelado, permitem-lhe desempenhar dois importantes atributos funcionais: os de integrador ao funcionar como base comum de pensar, perceber, sentir e agir, e o de redutor da incerteza e ansiedade, ao indicar às pessoas em cada situação específica, o que é apropriado e aceitável fazer ou não fazer. Porque este mapa cognitivo não é específico de uma única pessoa, mas pode ser partilhado por outras, é admissível que sobre a mesma questão possam existir mapas culturais diferentes e divergentes em termos de cultura organizacional.

Do ponto de vista da operacionalização e do método de avaliação, persistem dificuldades não resolvidas.

No entanto, deste esforço de sistematização, e em especial desta perspectiva construtivista, decorrem importantes implicações na forma de conceptualizar a cultura organizacional, as quais se resumem no enfatizar da importância do significado e da dupla dimensão do mesmo, ou seja, a cognitiva e a emotiva ou afectiva.

A cultura organizacional traduz na opinião de Torres (1995), a acção dos diversos actores na construção e na manutenção de um quadro estável entre o

meio ambiente externo e interno, como resultado de negociações partilhadas que permitem criar e recriar a organização. Por isso é indispensável a transmissão destes pressupostos aos novos membros, às novas gerações, bem como a integração das novas ideias e da nova visão de que estes são portadores.

CAPÍTULO II – ABORDAGEM SOCIOLÓGICA DA ORGANIZAÇÃO

Uma análise sociológica e organizacional em torno da pluralidade de sentidos, de interesses e de conteúdo subjacentes aos enfoques sobre cultura organizacional, remete-nos para um debate absolutamente central, sobre os posicionamentos dos investigadores em torno do *status* ontológico da realidade social, organizacional e da natureza humana. Num primeiro momento, mais do que identificarmos possíveis barreiras e pontes teóricas e disciplinares entre as diferentes conceptualizações de cultura organizacional, tentaremos sinalizar algumas considerações que se prendem com a natureza das concepções que os diversos autores tecem em relação em relação aos próprios conceitos de organização (retirados da teoria organizacional) e de cultura (retirados genericamente da Antropologia). Assim, os sentidos atribuídos à cultura organizacional decorrem da intersecção das imagens associadas à cultura e à organização. É nesta linha de análise que Smircich (1983), explora três tendências subjacentes à análise da cultura organizacional: concepção da cultura como variável independente, como uma variável interna e como uma metáfora.

2.1. A Cultura como Variável Independente e Externa

A identificação e exploração quer das diferenças quer das semelhanças entre as diversas culturas, constitui o primeiro passo para a problematização das suas implicações nos resultados organizacionais, constituindo mesmo alguns estudos uma forma subtil de promoção de determinados valores e ideologias (Ouchi, 1986). Se por um lado, os estudos a nível macro procuram analisar as relações entre cultura e estrutura organizacional, por outro, as focalizações de tipo micro, incidem as suas investigações especificamente sobre as semelhanças e as diferenças entre as atitudes e crenças dos gestores pertencentes a diferentes culturas societais. Sendo a cultura uma variável independente, logo influenciadora e determinadora das variações subjacentes às diferentes práticas organizacionais, é, suposto, então, podermos focalizar a cultura organizacional como reflexo dos traços culturais da sociedade, isto é, as práticas organizacionais tendem a ser determinadas e niveladas pela cultura societal, assumindo, na perspectiva de alguns autores, um decalque da cultura nacional.

Esta concepção da cultura organizacional parece também encontrar eco na tipologia de cultura elaborada por Firsirotu (1988), especificamente quando este se refere ao tipo de cultura que reproduz de forma pura e simples os valores sociais na organização. A esta o autor contrapõe outras duas acepções teóricas: a cultura *carismática* que realça o lado único e épico da organização e a cultura de *contingência* que está subjacente ao processo de adaptação da organização aos factores económicos, políticos e tecnológicos.

Se o debate em torno das relações entre cultura societal e cultura organizacional, ainda se encontra longe de ter alcançado patamares teórico-conceptuais consistentes, como refere (Torres, 1995), claramente fundamentados e, sobretudo, mais interdisciplinarmente construídos, o mesmo parece suceder com a “degladiação” teórica que tem vindo a ser travada em torno dos próprios conceitos de organização e de cultura. De facto, subjacente á construção histórica e, sobretudo, intradisciplinar do conceito de cultura organizacional, subsiste ainda a antiga mas fulcral (e não raras vezes esquecida) discussão em torno da relação entre organização e cultura, sendo esta vista como uma variável dependente ou interna na concepção de Smircich, ora perspectivando metaforicamente a organização como sendo uma cultura (Thévenet, 1988).

2.2. A Cultura como Variável Dependente e Interna

Como variável dependente e interna, a cultura é focalizada como mais uma dimensão ou subsistema organizacional que, mais do que outros (objectivos, tamanho, tecnologia, modos de controlo, padrões de liderança, estrutura, subsistema de produção, subsistema administrativo), potencia na opinião de Torres (1995), o desenvolvimento de uma identidade organizacional única, forte e concorrencial (Idem). Assim, encontrando-se perfeitamente adaptada ao ambiente, a organização desenvolve no seu interior determinadas qualidades sócio-culturais (expressas pelos valores, ideais e crenças partilhadas pelos membros da organização) (Ibidem).

Sendo a organização enformada pelas teorias da contingência e sistémica, esta concepção de cultura parece apresentar alguma consonância com o já sinalizado segundo tipo de cultura explorado por Firsirotu – a cultura de *contin-*

gência -, assim como parece ser estabelecida uma relação de tipo causa-efeito entre a dimensão simbólico-cultural e a eficácia e sucesso organizacional (Deal e Kennedy).).

De facto, segundo esta óptica, a cultura organizacional, considerada como qualquer coisa que a organização *tem* – os valores, as crenças, os mitos, os rituais, a linguagem entre outros -, torna-se, simultaneamente, num poderoso instrumento “comunicacional”, estrategicamente utilizado pelos gestores ou pelos “engenheiros da cultura” (Bandoux, 1990) para impôr persuasiva e/ou coercitivamente as suas orientações à base. Na outra face da moeda, sustentadora e ao serviço da primeira, torna-se na principal estratégia gestionária aparentemente mais potencializadora do desenvolvimento de políticas de pessoal, de carácter socializador e motivacional, sob a apologia da humanização do trabalho, da participação dos trabalhadores nas decisões, da estabilidade organizacional e, mesmo, da procura de uma identidade organizacional/empresarial própria. O que distingue uma da outra é o grau de subtilidade e a forma utilizada para alcançar o mesmo fim: através da imposição da “cultura de topo” e da manipulação da “cultura da base”, respectivamente, pretendem os “engenheiros da cultura” alcançar a máxima eficiência e eficácia. Mais adiante desenvolveremos estas abordagens.

2.3. A Cultura Organizacional como Metáfora.

Quando perspectivada como metáfora cultural, a relação entre cultura e organização parece ser traduzida por uma aparente identidade e isomorfismo, que tão depressa é sugerida pela dificuldade inerente à delimitação das suas fronteiras, como tende a ser desocultada quando constatamos que, de acordo com outras análises, a cultura exerce uma forte sobredeterminação e influência sobre os fenómenos organizativos. Aliás, análise da própria definição de metáfora sugere idêntica leitura no que à ambiguidade da relação entre organização e cultura diz respeito:

“ A metáfora é habitualmente definida como uma explicação de uma coisa (tópico) em termos de outra (veículo), em que os dois termos se distinguem, embora partilhem de características comuns. O que torna uma metáfora potente não é o facto de as duas serem iguais, mas o de

elas serem similares, assim como o facto de o significado de uma poder ser transposta para a outra. A metáfora é, basicamente, um conceito linguístico dotado da propriedade de expandir a realidade, que põem dois termos em relação e permite uma pluralidade de conotações (Gomes, 1994, p.279)

A associação das diversas teorias sobre as organizações e metáforas como forma de criar analogias suscitadoras de descobertas de novas problemáticas, tem constituído uma prática generalizada na análise de outros objectos sócio-organizacionais. Aliás, esta ideia sai reforçada e aprofundada pelas abordagens que, explícita ou implicitamente, salientam a própria natureza metafórica subjacente ao conhecimento humano (Morgan,1986)

Assim, se na análise das duas primeiras concepções de cultura abordadas (como variáveis independente e dependente) associam a organização a um organismo (teorias sistémicas sobre as organizações), outras abordagens remetem-nos para outro tipo de imagens: ora para a associação da organização a uma máquina (estudos da Organização Científica do trabalho), ora para a analogia a um cérebro (teoria da decisão e do processamento da informação aplicadas às organizações), ora, ainda, para uma associação da organização a um sistema político, entre outras imagens (Morgan, 1986).

A organização vista metaforicamente como cultura constitui, na actualidade, uma imagem que, quer pela sua complexidade e especificidade quer pela sua ambiguidade decorrente do próprio conceito de cultura, nos remete para uma análise mais aprofundada em torno da relevância e especificidade dos traços culturais que subjazem a estas “micro-sociedades” organizacionais, isto é, para as dimensões mais expressivas e simbólicas das organizações (Smircich 1985) assim como, para as suas dimensões mais colectivas, holísticas e de inspiração «comunitária» (Raposo, 1994).

De acordo com esta linha de análise, Morgan (1980), refere que a cultura deixa de ser vista como uma variável que uma sociedade ou uma organização *tem*, mas sim um processo contínuo e activo de criação, recriação e estruturação (pelos actores) de significações e interpretações, através das quais é determinada e estruturada a realidade (sócio)organizacional. O estudo da organização como fenómeno social e culturalmente construído reside na opinião de Torres (1995), no pressuposto de que a organização é, por excelência, uma forma de

expressão humana, produto dos padrões de relacionamento e significados simbólicos inerentes aos processos de interação humana. Gomes (1994), reforça esta ideia, sendo especialmente esclarecedor, quando se refere ao cariz construtivo da organização:

“ (...) Porque se trata de uma realidade socialmente construída e interactivamente mantida, assente sobre uma ordem, negociada e precária, a organização - no sentido activo e construtivo do termo - está dependente da acção dos diversos actores que participam na sua construção e manutenção. São estes que através dos seus actos, estão constantemente a criar e recriar aquela.”(idem,p.475)

No entanto, na opinião de Lopes e Reto (1990), não obstante a perspectivação da organização como micro-sociedade cultural impossibilitar a separação entre a produção de símbolos e representações e a produção de bens, pois esta última implica, necessariamente, a estruturação da primeira, a este propósito Gomes refere:

“(...) há uma cultura material e sobre o material e nenhuma cultura se identifica sem ele - , mas salienta a sua existência e chama a sua atenção para a sua importância. Não sendo a única determinante do comportamento na e da organização, nele está presente e sobre ele exerce uma influência inegável (1994, p.476).

Na mesma linha de análise Reto e Lopes (1990), afirmam que a metáfora cultural tende a identificar empresa e sociedade, postulando, na prática, “a sobre-determinação do micro-social pelo macro”, utilizando um processo de mera transposição ou de analogia entre duas realidades (in)diferenciadas. Com efeito referem os autores que, menosprezando a ordem conflitual e do estratégico, a metáfora cultural é utilizada mais “(...) enquanto justificação da ordem estrutural ou organizacional derivada do próprio sistema produtivo existente”.

Se é claro que o estudo das organizações com culturas enfatiza, primordialmente, a interpretação da rede de significados partilhados que orientam e modelam a experiência dos actores organizacionais, muitas vezes condicionados pelo poder e capacidade que os líderes dispõem para influenciar a identidade simbólica da organização (Smircich, 1985) não menos transparente parece ser a importância conferida à possível diferenciação e conflito, assim como

análise dos processos de negociação protagonizados pelos grupos e/ ou pelos membros na interpretação da sua experiência. Nesta linha de análise, se a emergência de uma organização depende, em primeira instância, da emergência de uma rede de significados e interpretações partilhadas pelos actores, numa segunda instância a sua continuidade (no sentido de evitar a desintegração) dependerá do grau de negociação e consenso alcançados, assim como do poder de “gerir” diferentes sistemas de significados e interpretações (linguagem, ritos, rituais, valores entre outros) que possam evoluir par uma situação de competição declarada (Torres, 1995).

Salientando a importância da metáfora cultural no alcance de uma melhor intelegibilidade dos fenómenos organizacionais, Brunel (1990), sugere uma ramificação e delimitação de duas perspectivas metafóricas: uma “limitada”, outra “ilimitada”. Relativamente a esta última, designada de “metáfora matricial ilimitada”, a excessiva importância atribuída aos artefactos simbólicos - costumes, ritos, rituais, metáforas, histórias, entre outras) – parece sugerir uma análise algo determinista da organização, já que:

“(…) la culture influence directement la structure qui produit une action dans des contextes particuliers grace à l’action des individus. “ (1990, p. 67). Criticando a superioridade da cultura em relação à estrutura, o autor defende e propõe uma concepção de organização que contemple a interligação entre a cultura, estratégia e estrutura – “metáfora matricial limitada” – não sendo nenhuma delas determinada mecanicamente pela cultura, antes configurando-se como se de uma complexa rede de interações dialécticas se tratasse.

Todas estas diferenciações de sentidos atribuídos à cultura organizacional, perspectivada como variável independente, dependente, como metáfora, modelo ou paradigma, apontam para a concomitante identificação e questionamento dos possíveis processos sociais e/ou organizacionais que subjazem à sua produção e desenvolvimento. Independentemente da especificidade da focalização adoptada, estas abordagens têm constituído, embora com mais acuidade na literatura sociológica do que na organizacional, uma linha de investigação de capital pertinência para a problematização da formação e desenvolvimento da cultura organizacional.

Na esteira das perspectivas já adiantadas, Torres (1995), refere, ser possível sinalizar analiticamente uma possível divergência em relação aos processos

sociais e/ou organizacionais que subjazem à produção e desenvolvimento da cultura organizacional: enquanto variável independente, a cultura parece ser exteriormente produzida e importada para o interior da organização pelos actores sociais, não se prevendo que estes "transportadores" de cultura sejam sujeitos, também eles próprios, a qualquer tipo de transformação organizacional pela cultura societal. As primeiras referências à importância da cultura nacional no condicionamento das relações de trabalho, enfaticamente abordadas por Crozier (1990), que a propósito da especificidade da administração francesa e dos comportamentos no trabalho característicos dos pequenos e grandes funcionários, enceta a reconstrução de um modelo burocrático à *francesa*, caracterizado fundamentalmente pelo formalismo, centralização das estruturas, protecção dos indivíduos, rotina, crença na iniciativa, ritualismo, entre outros.

Nesta linha de pesquisa em que as organizações são vistas como meros reflexos das estruturas sociais (países) procurando identificar as respectivas variações sociais e as suas implicações na formação da cultura organizacional, Torres (1995) salienta o estudo feito por Hofstede (1984), que, através de uma investigação de grande envergadura (abrangendo o estudo de empresas de sessenta países), procura mostrar o forte e determinante impacto das culturas sociais sobre o funcionamento das organizações: tipo de estruturas formais, tipo de autoridade, especificidade das redes de relações informais entre outras. (Idem) De realçar que o autor apenas utiliza o conceito de cultura para o contexto das nações, enquanto, que, no que às sociedades diz respeito, reserva meticulosamente a designação de subculturas, considerada por alguns como mais sociológica (Ibidem). De referir ainda, que a um nível micro de análise os autores Jesuíno e Ribeiro (1994) desenvolveram um estudo a partir de um inquérito por questionário ministrado a 308 gestores intermédios de empresas em Portugal, Macau e Brasil, sobre os estilos de decisão nestes diferentes contextos organizacionais. Como suporte para a análise recorreram aos indicadores construídos por Hofstede, que sugeriram entre outras conclusões, uma tendência para o estilo autocrático na amostra portuguesa.

Neste seguimento, e como refere Torres (1995), podemos afirmar que, no que concerne à génese e/ou formação da cultura, o papel dos actores organizacionalmente localizados é passivo e dependente dos factores sócio-culturais externamente produzidos, Vala (1988), a propósito da génese e dinâmica das

culturas organizacionais, desenvolvem uma autêntica leitura destas conceptualizações especificamente no que se refere ao papel dos actores "(...) será na cultura societal que os indivíduos encontram uma espécie de um esquema geral do consenso para a regulação das suas relações na empresa"(Pimentel, 1988,p.21). De acordo com esta linha de investigação, as fronteiras entre cultura organizacional e cultura societal são difusas ambíguas e, segundo posicionamentos ainda mais radicais, inexistentes. Pimentel (1988), refere claramente que "a principal conclusão a retirar destas investigações é a importância do ajustamento das estruturas da organização das empresas às especificidades das culturas nacionais". Não sendo viável a dependência das empresas ao seu meio cultural, elas adoptam comportamentos de ajustamento e de redefinição das estruturas através de estratégias adaptativas. Em última análise e como refere Torres, (1995), estas abordagens conduzem-nos ao próprio questionamento e relativização de sentido e natureza da própria designação de cultura organizacional: esta não será mais do que a extensão ou prolongamento da cultura societal para o contexto organizacional, sendo este predeterminado e, portanto, desprovido de qualquer poder de transformação ou, mesmo, de produção, das suas próprias dinâmicas sócio-culturais. No fundo, a cultura é designada de organizacional apenas porque confinada e alocada, via presença passiva e adaptativa dos actores sociais, no interior de determinada organização.

Sabendo, como refere Torres (1995), que a cultura é perspectivada e descrita como mais um subsistema interno entre outros – e cuja gestão é orientada para o alcance da adaptação interna e externa da organização -, parece ficar de algum modo por desvendar, nomeadamente em alguns estudos, as formas pelas quais é construída.(Idem) No entanto parece noutras abordagens, não menos positivistas na forma como perspectivam a natureza entitária e concreta da organização não deixam de fazer transparecer com alguma clareza o papel determinante da história e dos fundadores da organização na construção da cultura organizacional traduzida não só nas estruturas, tecnologia e estilos de liderança, como também na partilha, pelos actores, de determinados símbolos e significados. Também de acordo com esta segunda modalidade investigativa, na opinião de Torres (1995), se reforça e acentua o papel passivo e conformista dos actores, já não dependentes de estímulos sócio-culturais exteriores (*fac-*

tores exógenos), mas fiéis aprendizes da complexa rede de significados veiculada através da história, da estrutura e dos fundadores da organização (*factores endógenos*). É de facto nesta perspectiva que a ênfase dada aos processos de socialização organizacional adquirem maior expressão teórico-analítica, até porque constituem importantes instrumentos viabilizadores da adaptação e integração dos indivíduos à organização (e aos seus objectivos) e da sua concomitante capacidade para operar mudanças superiormente desejadas. Aliás, como esclarece Vala (1988),

“ (...) os sistemas organizacionais são considerados como dados predeterminados, esperando-se do indivíduo a sua adaptação e conformidade, aliás inevitável perante a sua conceptualização como alvo de influência, como sujeito dependente da incerteza e do poder” (Vala, p.663)

A cultura enquanto metáfora, a cultura é considerada como algo que a organização *é*, utilizada para descrever a organização como um todo, pertencente à ordem simbólica. De certa forma “endeusada” e não sendo, de forma alguma, na opinião de Torres (1995), evidente e consensual que a sua importação se processe de forma directa e mecânica do exterior para a organização, nem que seja criada naquela como se de mais um produto a consumir ou a utilizar se tratasse, a cultura é perspectivada como uma manifestação/expressão da existência humana – as organizações são vistas como “pequenas sociedades, como sistemas sociais equipados com processos de socialização, normas sociais e estruturais” (Allaire e Firsirotu, 1984, p. 193) e não como se fossem máquinas ou organismos adaptativos se tratassem. Para além disso, é a cultura que diferencia as diversas organizações entre si, fazendo realçar a sua especificidade e identidade, uma vez que, como afirma Gomes,

“ A cultura não é um elemento decorativo ou substitutivo da organização, mas uma realidade constitutiva e insubstituível da mesma; não é um efeito superestrutural ou um derivado da infraestrutura ou base material da organização, mas um elemento estrutural e estruturante com que o processo ou acção de organizar tem que contar”, (Gomes, 1990 p.150)

Nesta óptica de análise que confere aos actores o protagonismo no processo de criação e recriação da cultura em contexto organizacional, não os remetendo para uma condição de agentes alvos da mesma, parece tornar-se mais obs-

cura a relação entre cultura societal e a cultura organizacional. Torres (1995), refere que a construção simbólica ou sócio-cognitiva da organização, sendo realizada através de processos de negociação desenvolvidos entre os actores, decorre, desde logo, dos múltiplos posicionamentos assumidos por estes enquanto actores sociais. (Idem) O que não parece ficar claro é a forma como se processa a construção das redes de significados, ficando, de algum modo, na penumbra a problematização dos possíveis factores que possam interferir e condicionar a sua criação e recriação.

Os estudos desenvolvidos no âmbito da “gestão da ou pela cultura”, tendem, de igual modo, a enfatizar a vertente integradora e consensual inerente à concepção de cultura organizacional. Aliás as análises efectuadas neste domínio procuram explorar as possibilidades teóricas e práticas de gerir estrategicamente a cultura organizacional a favor da integração, da comunhão de interesses, da partilha de valores, de consenso como apanágio da eficácia e eficiência. Se subjacentes a estas orientações se encontra uma visão das organizações não como culturas mas, fundamentalmente, como produtoras de culturas, então torna-se, desde logo, possível gerir esta variável dependente, alicerçando, para o efeito, mecanismos implícitos de poder de controlo para alcançar determinados fins organizacionais, como, por exemplo, as mudanças culturais, realce-se a importância do fundador na gestão e mudança cultural. Nesta óptica, algumas condições estruturantes e estruturadoras da cultura organizacional sobressaem como centrais e instrumentais para alcançar a integração e o consenso, como sejam, o processo de socialização profissional, as estratégias de treinamento do pessoal, os rituais de confraternização, os mitos da grande família.

De acordo com a perspectiva diferenciadora, a cultura organizacional não é mais que uma amálgama de subculturas diferenciadas que emergem num contexto particular. A partilha de ideias e valores só se torna clara quando referenciada à respectiva subcultura. Ambiguidades e inconsistências só aparecem na intercepção de diferentes subculturas.

Maanen e Barley (1995), referem que a cultura é entendida como um conjunto de soluções adoptadas por um grupo de pessoas face a determinados problemas específicos, que surgem pela vivência de situações comuns originando uma segmentação cultural a nível organizacional. Os membros de uma organi-

zação, uma vez situados perante condições de trabalho diversas, tendem a construir grupos e modos de comportamento diferentes, a fim de resolverem os problemas que se lhes colocam a nível do seu posto de trabalho, assim como produzir interacções segmentadas, uma vez que se torna impossível que todos os membros interajam igualmente e no mesmo grau entre si. Schultz (1991) utiliza a designação “domínio simbólico” para caracterizar os comportamentos, as actividades e a consequente rede interpretativa de significados partilhados pelos membros pertencentes ao mesmo posto de trabalho.

À luz dos pressupostos teóricos convocados para a análise dos efeitos da “aprendizagem cultural” operada em contexto organizacional sobre a construção das “identidades colectivas de trabalho”, Sainsaulieu (1987), parece também partilhar esta perspectiva de análise, ao admitir, numa, óptica intra-organizacional, a coexistência de várias subculturas, emergentes do processo de construção das identidades profissionais mediatizadas pela pertença dos membros a diferenciadas categorias profissionais. De igual modo, Reto e Lopes (1990), reforçam esta perspectiva referindo:

“É no espaço organizacional criado pelo conjunto de todas estas variáveis que os actores sociais vão desempenhar os respectivos papéis, a partir das normas e dos valores existentes na organização, ao mesmo tempo que eles produzem as condições de aprendizagem de novas normas e valores. Nós constatamos deste modo a existência de uma heterogeneidade cultural nas organizações produtivas que se funda sobre a capacidade de que, inelutavelmente, os actores sociais dispõem (incluindo os simples executantes) de aprendizagem de novas formas de relação a partir das condições criadas pelas organizações complexas” (p182);

“ Ao mesmo tempo, a realidade organizacional não poderá jamais diluir inteiramente as particularidades devidas à origem dos actores sociais, projectos particulares dos grupos homogéneos no sentido de Mendel (1980) e ainda os condicionamentos próprios da evolução tecnológica. Este conjunto de factores tenderão a impedir sempre a cultura organizacional se transforme numa cultura homogeneizante.”(Id. *ibid.*, p.184)

Em articulação com estes pressupostos analíticos os autores realçam, ainda, que se a segmentação da organização do trabalho conduz à génese e ao desenvolvimento de subculturas organizacionais, então urge questionar as implicações sócio-culturais que, por exemplo, uma organização regida à luz do modelo racional-burocrático poderá despoletar. Nomeadamente, quando, em

contexto organizacional, estamos perante a presença de disfunções burocráticas, como refere Torres (1995), em que a especialização, a estandardização, a automatização constituem dimensões já um pouco desvirtuadas *do modelo ideal* não estaremos a assistir ao emergir de diferenciações culturais pelo distanciamento e partilha de distintas condições de trabalho? Na perspectiva dos enfoques diferenciadores, as organizações são vistas como *loci* de cultura”ou “meios portadores de cultura”, onde a divisão vertical e horizontal, a departamentalização, a existência de vários grupos de trabalho diferentemente alocados aos vários postos de trabalho, as etnias, por exemplo, constituem condições sócio-organizacionais potencialmente determinadoras dessa multiplicidade de culturas no interior de uma organização, tornando-se difícil identificar as suas fronteiras, o seu grau de infiltração e extensão. Louis (1985), distingue quatro *loci* de cultura”: o primeiro situado ao nível infraorganizacional, é desenvolvida estrategicamente a partir do topo da organização, e poderá ser difundido para o interior ou exterior da mesma (versão também conhecida por “*corporate culture*”); o segundo *loci* situa-se ao nível vertical, por exemplo ao nível do departamento; o terceiro situado num plano horizontal, pode estender-se a qualquer categoria profissional (com o mesmo tipo de funções e ao mesmo nível hierárquico); finalmente o quarto situar-se-ia a nível transorganizacional, atravessando e influenciando, assim, várias organizações.

A consideração do protagonismo dos actores no processo de construção e reconstrução da organização, implica a adopção de um enfoque mais interpretativo, que torne visível o papel activo e determinante dos grupos sócio-profissionais na negociação dos significados, valores, normas, estruturadoras da organização.

Tendo por referência, a especificidade sociológico-organizacional das análises em torno da cultura organizacional, parece-nos que o estudo aprofundado do universo cultural de uma organização se torna incompleto, quando orientado por uma única perspectiva. De acordo com Martin e Meyerson (1988), – cuja postura de análise passa a ser assumida com a mais adequada do ponto de vista sociológico – organizacional -, só a utilização das três perspectivas permite uma compreensão da totalidade do contexto cultural:

“Anybcultural context is more fully understood – in its current complexity and in its potential for innovation – When it is viewed, sequentially and repeatedly, from each of he three paradigmatic perspectives. Paradigms should not be blinders. Instead, they should be thought of us a set three lenses, each one to be use in turn, again, in order to defocus, capturing a full view of all three aspects of any one cultural context. Where it is not easy to adopt a multiple – paradigm viewpoint, it is not easy to adopt a multiple viewpoint, it is not impossible” (1988,p.123)

Torna-se absolutamente premente reforçar a análise em curso, partindo de um conceito universal, absoluto e inflexível de cultura organizacional, mas do pressuposto teórico de que esta temática poderá não contemplar exclusivamente a perspectiva integradora (visão mais funcionalista), a diferenciadora (visão mais interpretativa) ou a fragmentária (visão mais política e ambígua), mas que poderá adoptar simultaneamente as três perspectivas, numa lógica de complementaridade, podendo alguma delas ser ou não a mais determinante na análise da cultura de dada organização escolar.

Reforçando a mesma orientação multiparidigmática, Frost (1991), acentua que a necessidade da adopção das três perspectivas torna-se ainda mais imperiosa quando se considera o processo de mudança cultural. Um *estudo integrador* deve reconhecer os conflitos que acompanham a mudança; um *estudo diferenciador* deve ser capaz de admitir a possibilidade de uma subcultura se transformar numa cultura organizacional dominante; e um *estudo fragmentador* deve reconhecer que os processos de mudança necessitam de formas claras, consistentes e consensuais.

A eleição da organização escolar para uma análise exploratória da cultura organizacional, exigirá num primeiro momento, o ensaio teórico dos pressupostos do quadro acima traçado e o seu conseqüente cruzamento com s especificidades político-organizacionais da escola como organização. Será a partir de um modelo analítico-conceptual que contemple aquelas especificidades escolares, em interacção com as distintas focalizações da cultura organizacional, que reflectiremos na emergência de possíveis cenários potencialmente sugestivos para a problematização da cultura organizacional em contexto organizacional. Assim, conferindo o papel de comando àquele modelo analítico-conceptual na problematização das perspectivas teóricas da cultura organizacional, procuraremos delimitar este vasto campo teórico, fazendo um exercício de reflexão

que funcione analiticamente como uma espécie de “filtro teórico” na selecção de um possível percurso de análise sociológico-organizacional da cultura escolar.

CAPÍTULO III. CULTURA ORGANIZACIONAL E CULTURA DA ORGANIZAÇÃO DE ESCOLA

A abordagem da cultura organizacional em contexto escolar remete-nos desde logo, para equacionamento da aplicabilidade de um quadro teórico-conceptual primordialmente concebido por referência ao contexto empresarial, na medida em que estamos face a uma organização de índole educativa e, como tal, dotada de especificidades políticas organizacionais distintas e conferidas de uma dinâmica e de uma configuração estrutural claramente diferenciada da organização empresarial. Não obstante a consideração como organização ter sido alvo, até finais da década de 70, de uma representação algo difusa – porque considerada como mera extensão ou ramificação do sistema educativo nacional, obstaculizando assim, a sua visibilidade como objecto de estudo – na actualidade, não deixa, contudo, de ser considerado como espaço consensualmente perspectivado como organizacional. No entanto, convém ressaltar que este consenso teórico em torno da aceitação de cariz organizacional da escola não foi acompanhado por um crescendo de investigação que elegessem a escola como objecto de estudo e que permitisse, por conseguinte, uma mais clara definição dos seus contornos teóricos e disciplinares. Paradoxalmente, a crescente importância conferida à escola enquanto fenómeno estruturador da “investigação sobre educação”, não parece ter contribuído para redireccionar as investigações.

Barroso (1993), refere que o estudo das organizações, especificamente no domínio das Ciências da Educação, constitui um objecto de investigação recente, marcada por uma fase de optimismo durante os anos 60 a que se seguiu um período de frustração decorrente de uma “falsa partida” radicada no facto:

“ (...) as investigações se centrarem em aspectos particulares do funcionamento da escola, em especial da sala de aula ou do exercício das funções do chefe de estabelecimento, ou das relações entre professores, (Tyler,1988), de que só se recuperou nos meados dos anos 80, com uma explosão de estudos em diversos países, centrados na escola como um todo, numa apreensão holística da sua organização” (Barroso, p.365).

Acrescenta ainda o mesmo autor que,

“ Um dos aspectos mais interessantes a reter desta “falsa partida”, na aplicação das teorias das organizações às escolas, é que ela ficou a dever-se às insuficiências dessas teorias (construídas a partir da realidade das empresas, hospitais, administrações públicas.) para descreverem uma organização com a complexidade das escolas” (Id, *ibid*)

Não obstante as dificuldades de superação e/ou articulação teórica entre as percepções macro e micro analíticas, tem-se assistido, actualmente, embora ainda de forma timidamente assumida, ao despontar de investigações não tanto sobre a escola, mas sobretudo *na* escola, *com* a escola e a partir da escola Lima (1992). Será exactamente neste sentido e no quadro de uma focalização de nível meso, potencializadora de uma análise da organização-escola que contemple as suas especificidades sociológicas e organizacionais (complexidade, diversidade, heterogeneidade, sócio-organizacional), que encetaremos a problematização das principais focalizações da cultura organizacional em contexto escolar.

Portadora de uma tradição muito recente, a visibilidade da escola como organização tende a diferenciar-se, como refere Torres(1995), da empresa em aspectos estruturantes sob o ponto de vista sociológico e organizacional: a centralização do sistema educativo e o concomitante controlo político, administrativo e burocrático da escola, traduzido pelas normas de aplicação universal; a ausência de (ou precária) autonomia organizacional associada à inexistência de uma direcção organizacionalmente organizada; assim como a especificidade dos objectivos organizacionais centralmente construídos e organizacionalmente implementados, constituem em breves traços, as principais características da estrutura organizacional escolar (Torres,1995). Se é verdade que o arranjo organizacional da escola reflecte um modelo externamente produzido e imposto uniformemente para todo o país, então uma abordagem organizacionalmente referenciada não parece ter que se gerir por diferentes níveis de análise que contemplem o cariz simultaneamente receptor e (re)produtor, subjacente ao funcionamento de cada escola, como refere Torres (1995), contrariando assim, uma lógica analítica de tipo empresarial, frequentemente construída exclusivamente *para* e a *partir* da especificidade de determinada organi-

zação-empresa. De facto, um dos traços organizacionais mais distintivos da organização escolar, parece residir na sua hetero-organização, conferindo, desde logo às abordagens um cariz mais complexo e polifacetado e, não, raras vezes, controverso pela parcialidade analítica em que alguns estudos parecem privilegiar, exclusivamente, níveis de análise mais gestionários ou empresariais, esquecendo este duplo enquadramento da escola enquadrada pelos respectivos níveis de análise, na medida em que estes nos permitem identificar distintas lógicas, sentidos, objectivos e racionalidades, exigindo portanto, a consequente adopção de diferenciadas posturas analítico-investigativas. Assim, em traços genéricos, a focalização da escola como organização exigirá, pelo menos, a consideração de dois níveis de análise: o nível normativo externamente produzido e o nível das práticas organizacionalmente actualizadas. Na opinião de Torres (1995) este percurso afigura-se como teoricamente pertinente, uma vez que procura debater possíveis (des)continuidades entre um plano externamente localizado no (Ministério da Educação) e as práticas organizacionalmente contextualizadas (escolas), contemplando, simultaneamente, os *“inputs normativos e culturais”* e sua transformação e/ou reprodução em contexto escolar.

A temática da cultura tem vindo a percorrer a investigação da realidade escolar (em prejuízo da temática do clima organizacional), surgindo geralmente associada às questões de eficácia e da excelência escolar o movimento das escolas eficazes veio, assim, nos últimos tempos, encontrar nas investigações sobre a cultura organizacional um dos seus mais fortes aliados nos conceitos de “qualidade” e de “excelência” algumas das suas mais utilizadas “bandeiras”

O desenvolvimento da perspectiva cultural na análise da realidade escolar terá sido com certeza influenciado pelos sucessos editoriais e pelas investigações realizadas no campo da cultura de empresa.

Porém, um outro factor deverá ser tido em conta para explicar o interesse pelas dimensões simbólicas da escola: trata-se da mudança de sentido operada na linha de investigação seguida pelos estudos em organização e administração escolar com a introdução de novas formas de abordar a realidade social presente na escola com base em pressupostos teóricos e metodológicos oriundos da tradição fenomenológica.

A temática da cultura organizacional constituiu uma questão tipicamente empresarial, não foi preciso esperar muito para que a cultura da escola e o interesse manifestado pela (s) sua (s) cultura (s) se tornassem uma das linhas de investigação da actualidade. A nível da cultura da organização empresarial ao contrário da organização escolar, os conceitos de clima e eficácia eram mais valorizados do que o da cultura, o que não podia deixar de ser visto com uma certa ironia já que o estudo da cultura teria sido, em parte, inicialmente estimulado pelas investigações nas organizações escolares (trabalhos desenvolvidos no final dos anos 70 e princípios de 80, por Scott entre outros, valorizaram os aspectos simbólicos da cultura).

Recusando a posição positivista das organizações presente quer na teoria da burocracia, quer nas teorias dos sistemas (Greenfield, 1989) que concebem as organizações como “sistemas naturais”, o autor propõe fundamentos alternativos para a interpretação da realidade social enquanto “invenção humana”(1993).

Assim, de acordo com Greenfield, as organizações não são coisas, não têm uma realidade ontológica ou artefactos culturais que os indivíduos vão construindo no seu relacionamento com os outros. No dizer de Gray (1988, citado por Costa, 2003), que segue de perto os pressupostos de Greenfield (1988), as organizações são “fantasias colectivas” que existem somente na imaginação dos indivíduos.

Sendo portanto, as organizações concebidas como uma “realidade social inventada pela criação humana” (Greenfield, 1988), será, seguramente, nos indivíduos na análise da subjectividade humana (vontade, intenção, experiência, valores) que se deve procurar conhecer, (interpretar) a realidade organizacional.

“ O problema de base no estudo das organizações é compreender as intenções e significados humanos (...). As organizações estão limitadas e definidas pela acção humana. Na sua realidade mais profunda - isto é na sua realidade subjectiva são simplesmente manifestações de pensamento e vontade “ (Greenfield, 1993b).

A introdução desta visão subjectiva e fenomenológica na análise da realidade escolar e na sua administração por parte de Greenfield -, tendo em conta, designadamente, a sua contestação aos modelos formais, estruturais e sisté-

micos das organizações, da sua defesa das metodologias interpretativas baseadas na análise da linguagem, das metáforas, dos valores, das experiências, das percepções em ordem à compreensão do sentido que os indivíduos colocam na sua acção – constitui certamente um dos quadros teóricos subjacentes ao desenvolvimento da imagem da escola.

Porém, se uma das maiores críticas aos modelos da subjectividade terá sido a de que estes não ofereciam linhas directrizes à acção administrativa (Bush, 1986), a mesma crítica não poderá ser dirigida às perspectivas da cultura organizacional, nomeadamente na sua dimensão mais próxima do “*corporate management*” já que grande parte da literatura da especialidade (situada nesta área temática) assume uma postura marcadamente prescritiva com indicações explícitas sobre a melhoria de funcionamento das organizações escolares como acontece por exemplo, nos estudos que defendem a ligação entre cultura organizacional e eficácia escolar.

A ideia de que as escolas eficazes eram aquelas que dispunham de uma “cultura forte “ (à semelhança das empresas “*performantes*” da “*corporate culture*”) começou a encontrar terreno fértil e no âmbito da análise organizacional da escola.

Contudo, ainda que se reconheçam algumas diferenças existem investigações sobre as “*effective school*” (que reflecte uma maior ênfase nos aspectos racionais e técnicos como os objectivos, os planos, a formação) e a respectiva cultura (mais preocupada com elementos simbólicos como os valores, os heróis, os rituais e as crenças) continua a afirmar-se semelhança de características entre as escolas eficazes e as escolas com fortes culturas” e a fazer-se depender uma maior eficácia organizacional uma maior intervenção na revitalização e recriação da cultura:

“ As escolas eficazes são aquelas que ao longo dos tempos, constituíram um sistema de crenças suportado por formas culturais que atribuem significado ao processo educativo”. Do mesmo modo que com as empresas, estas escolas exibirão valores e crenças partilhadas, heróis e heroínas bem conhecidas e amplamente celebrados, rituais e cerimónias memoráveis e bem participados, histórias positivas e um grupo informal dedicado cujos membros trabalham diligentemente para manter e defender a cultura”(Deal, 1988).

As análises da cultura organizacional têm vindo, assim, a dar um apoio significativo ao estudo das escolas eficazes – “*effective school cultures*”, na terminologia de Hargreaves e Hopkins (1993) – sendo hoje comum encontrarmos partes expressivas de textos e trabalhos sobre a eficácia escolar dedicados à questão cultural (Dimmock, 1993, Predy, 1993), aparecendo a cultura diversas vezes apontada como a chave para a eficácia escolar, e para o aperfeiçoamento efectivo da organização escolar como se pode ver neste trecho de Séguin:

“Ao estudar as escolas eficazes, podemos identificar características que agrupadas criem uma cultura de escola capaz de conduzir os alunos a um bom rendimento escolar, (...) há uma ideia das mais prometedoras que assenta na concepção das escolas como sistemas sociais distintas e no interior das quais o esforço pela melhoria das escolas é orientado no sentido de mudanças graduais e a longo prazo da cultura”. (1987, citado por Costa, 2003, p.130).

As preocupações com a melhoria das escolas através da valorização da cultura organizacional têm vindo ultimamente a socorrer-se de outros conceitos englobantes, sendo de destacar os de “qualidade” e os de “excelência.”

Relativamente ao primeiro – qualidade - Murgatroyd e Morgan, transportando para a escola o modelo empresarial do *Total Quality Management* (T.Q.M), a “qualidade total” constitui um dos mais recentes “conceitos da moda” do mundo empresarial que pode ser entendida globalmente, como “o envolvimento de todos os trabalhadores num movimento de melhoria contínua e direccionada para o cliente” (Cardoso, 1994, citado por Costa, 2003). Trata-se por isso de uma perspectiva de gestão que propõe um conjunto de técnicas para, por um lado, aumentar os lucros das empresas e, por outro, satisfazer os clientes, como nos esclarece um dos teóricos desta corrente:

“As empresas do Reino Unido seguem o exemplo das firmas japonesas e americanas utilizando os programas G. Q.T. (Gestão de Qualidade Total) para usufruir destes benefícios. Fazer bem logo à primeira, nada de defeitos, prevenção, auto-gestão, auto – injeção, são palavras e expressões chave no movimento para a qualidade total. Por detrás das palavras e conceitos encontram-se as técnicas e as acções. De facto, a qualidade define-se como satisfação completa das exigências do consumidor ao preço interno baixo (Bank, 1994)”.

A “qualidade total” tem vindo também a colher aceitação de diversos autores da área da educação quer ao nível da gestão (*Total Quality Management* – cuja implementação Sallis equaciona nos seguintes pontos: missão clara e específica, clara concentração nos clientes, estratégia para a consecução da missão, envolvimento de todos na estratégia, valorização do *staff* e das equipas de trabalho, avaliação da eficácia de acordo com objectivos colectivamente negociados (1993), quer ao nível mais vasto da educação (*Total Quality Education*) como apontam English e Hill na sua proposta de transformação das escolas em TQE, *Learning Places*”, substituindo assim, a TQM pela TQE (*Total Quality Management*) dado ser demasiado superficial para mudanças educacionais profundas. Preferimos TQE (*Total Quality Education*).

As mudanças de gestão são mais fáceis de implementar. As mudanças educacionais têm uma magnitude bem diferente. Porém, são as que, em última análise, produzirão diferenças mais significativas para as crianças.

O relatório da OCDE (1992), sobre as Escolas de Qualidade, colocando a escola como organização no âmago do problema da qualidade, chega a duas importantes constatações (ligadas entre si) sobre a questão da qualidade escolar:

a) as motivações e os resultados dos alunos são profundamente afectados pela cultura ou o espírito particular de cada escola;

b) as escolas nas quais os alunos obtêm bons resultados têm, essencialmente as mesmas características.

Entre as características apontadas por este estudo que tipificam as “boas escolas”, transcreve-se, de seguida, aquela que valoriza a dimensão cultural da escola:

“ O reconhecimento dos valores peculiares do estabelecimento e a adesão a estes valores mais do que os valores individuais, a escola constitui uma comunidade cujos valores são partilhados por todos, os membros da comunidade escolar devem estar conscientes da identidade particular e das finalidades comuns do estabelecimento” (1992).

3.1. Escolas Eficazes e Movimento de Melhoria da Escola

Muito se tem escrito nas últimas décadas sobre a eficácia das escolas, exemplares e escolas eficazes. Estamos conscientes da dificuldade em clarificar o significado destes termos. Os posicionamentos dos vários autores sobre a visão e/ou princípios e práticas que devem animar a qualidade e a eficácia no âmbito educativo são muito diversos e resultam, muitas vezes, contraditórios. Assim, interrogamo-nos: que entender por eficácia e qualidade de uma escola? De acordo com a literatura disponível, o movimento das escolas eficazes iniciou-se nos finais dos anos 70 nos EUA, onde teve grandes repercussões, e mais tarde em Inglaterra.

Convém afirmar que as investigações iniciais partiam dos pressupostos teóricos e metodológico do paradigma processo–produto, ou seja, pretendia-se analisar a conduta docente que melhor rendimento proporcionava nos alunos. Nesta linha de pensamento considerava-se uma escola eficaz, aquela que possibilitava aos seus alunos níveis elevados de rendimento escolar, independentemente da sua origem sócio- económica e cultural.

A grande “questão” que esteve na base do movimento das «escolas eficazes» foi o que fazer e como fazerem para que todas as escolas proporcionassem um bem-estar e um desenvolvimento global das crianças e jovens numa perspectiva cognitiva, afectiva e social.

No entanto, esta problemática é bastante mais complexa. Outras perspectivas têm sido matizadas, questionando aspectos da qualidade e eficácia da escola.

Interessa-nos reflectir sobre a qualidade e a eficácia de quê e para quem. Relativamente ao primeiro aspecto, importa sublinhar que a qualidade e a eficácia não são sinónimos de resultados cognitivos, mas devem abarcar valores, atitudes e comportamentos. Assim, a qualidade e a eficácia (princípios e valores, processos e resultados) devem ter em conta a diversidade de todos os alunos sendo um garante da igualdade de sucesso e felicidade dos mesmos.

Tendo como objectivo levar à prática estes e outros princípios, nos anos 80, a OCDE criou o ISIP (*provInternacional School Imement Project*) como proposta alternativa ao movimento das escolas eficazes. Este projecto, mais preocupado com os processos de melhoria da escola do que com os resultados,

seguiu orientações metodológicas diferentes sem pretender generalizações a grande escala.

Com efeito explicar o insucesso escolar e a ineficácia das escolas apenas com base em dados estatísticos, problemas económicos ou no número de alunos por turma é, de certo modo descurar alguns aspectos da realidade.

Na verdade, quer o movimento, das escolas eficazes quer o ISIP não conseguiram criar uma cultura de mudança no interior da instituição escolar. As reformas eram desenhadas por agentes externos (*expert*) e impostas aos verdadeiros actores escolares (professores, alunos, funcionários, pais/ encarregados de educação, poder local entre outros), não proporcionando uma dinâmica interna no processo de melhoria.

Segundo Brummer (1987, citado. por Péres, 1998):“ Mesmo se uma teoria pedagógica é correcta, pertinente e aplicável, ela pode ser ineficaz na prática educativa e não corresponder às prioridades ou urgências de uma determinada sociedade.” Assim sendo, a qualidade e a eficácia tão propaladas por estes movimentos não foram ao âmago da escola - pessoas, organizações, clima, curriculum, recursos, métodos entre outros -, conciliando a totalidade da escola com medidas contextualizadas.

3.2. Melhorar a Qualidade do Ensino na Escola

Sistemas educativos modernos adoptados pelos diversos países contribuíram, profundamente, para moldar os indivíduos, mas também a sociedade no seu conjunto. Exactamente por esta razão, estão expostos a críticas e submetidos a exigências injustificadas quando a sociedade evolui.

Os países devem periodicamente proceder a uma reforma do seu sistema escolar, a nível dos métodos pedagógicos, conteúdos e gestão. Porém, por mais avançadas que sejam as reformas, é de crer que o ensino escolar conserve, no próximo século, as principais funções que tem hoje, dependendo a sua sobrevivência essencialmente, da nossa capacidade de preservar a sua “qualidade” e “pertinência” (Amagi, 2005).

Entre características diversas apontadas que tipificam as “boas escolas,” transcreveremos, aquela que valoriza a dimensão cultural da escola:

“ O reconhecimento dos valores peculiares do estabelecimento e a adesão a estes valores mais do que aos valores individuais.”

A escola institui uma comunidade cujos valores são partilhados por todos. Cada membro da comunidade escolar deve estar consciente da identidade particular e das finalidades comuns do estabelecimento” (Murgatroyd e Morgan, 1992).

Estes, avançando claramente pela valorização de uma imagem cultural da escola, tendem a considerar a “ excelência “ como o completar da trilogia constituída pelos termos “eficiência, eficácia, excelência” pois a noção de excelência mais do que a conservação de determinados objectivos inerentes aos dois primeiros termos, supõe a existência de organizações diferenciadas umas qualitativamente melhores do que outras, (Beare et al., 1989). O indicador fundamental das escolas que vão conseguindo subir na lista da excelência é, para os autores, o desenvolvimento de uma cultura organizacional própria:

“ Em síntese, então, aquilo que parece estar a emergir como um factor muito mais poderoso acerca das consideradas «melhores» é que elas desenvolveram uma cultura, um meio, um ambiente, uma atmosfera, um *cultus corporis* que, numa diversidade de modos, influencia o modo positivo como as crianças aprendem”(Beare et al.,1989).

Seja ao serviço do aperfeiçoamento da realidade escolar (dimensão prescritiva), seja como modelo de análise organizacional (dimensão descritiva) temos vindo a tentar clarificar uma imagem de organização escolar que privilegia como campo de intervenção e/ou como objecto de estudo de dimensões informais da organização escolar, os aspectos simbólicos e os sentidos que os indivíduos atribuem à sua acção, já que as organizações, mais do que as estruturas, são culturas e é a cultura que dá sentido à vida (Bates, 1986).

Trata-se, portanto de uma imagem da organização escolar com carácter englobante, ou seja, presente nos mais diversos sectores de actuação administrativa. Porém, uma das áreas mais divulgadas pelos defensores dos modelos culturais é a da liderança, já que, analogamente ao que se passa com as empresas excelentes_(Peters e Waterman,1987) ou com culturas fortes (Deal, e Kennedy, 1988), também as escolas excelentes são aquelas que dispõem de líderes sobressalientes (Beare, et al.,1989).

A questão da liderança passa, assim, a fazer parte integrante dos estudos sobre a cultura organizacional. Tem vindo, concomitantemente a dar-se uma deslocação significativa das concepções tradicionais da liderança (ligada aos modelos racionais e burocráticos) para um novo entendimento do papel do líder mais ligado às questões culturais e simbólicas e aos processos de influência como apontam Reto e Lopes (1990), que, identificando liderança com influência, apresentam três dimensões essenciais do papel e das funções dos líderes enquanto gestores da cultura e do simbólico organizacional:

“A criação de uma visão que permita dotar a empresa de uma identidade; a ancoragem desta visão no sistema de normas e valores maioritariamente partilhados na organização; a personificação da identidade do grupo e da própria visão.”

Encontramo-nos, portanto, na presença de uma concepção diferente dos líderes organizacionais – que alguns não hesitam em apelidar metaforicamente de “profetas”, “negociadores”, e “encenadores (Deal, 1992), – que tem vindo a ser exigida para as organizações escolares. Relativamente a estas é de destacar a importância crescente atribuída à figura do administrador (English et al., 1992; Thomson, 1992) e de quem se espera um perfil que, centrado prioritariamente na gestão do simbólico, faça da visão, da identidade e dos valores as suas pedras de toque. A clarificação do sentido da acção colectiva (Sérieyx, 1993) e a consequente partilha dos valores em ordem à sua “identidade”- a base do tetraedro organizacional, segundo Strategor (1993) – são hoje considerados grandes desafios do mundo organizacional.

Na operacionalização desta tarefa, o líder é percebido como o seu primeiro e principal responsável como aquele que possuindo uma visão do futuro, deve indicar a direcção a seguir e levar ao desenvolvimento do projecto que enformará (e informará) a acção colectiva. Encontramo-nos, assim perante um conjunto de propostas que, embora também presentes nos esforços de renovação, através de temáticas como a cultura, identidade, projecto, bem como o apelo a lideranças significantes:

“Talvez a mudança recente mais significativa na administração educacional seja uma exigência de liderança agressiva e eficaz ao nível da escola e da região. É pois, de toda a conveniência dedicar uma atenção especial à pesquisa e selecção dos gestores da educação nos próximos anos” (Wallace, 1993).

A utilização da metáfora cultural na caracterização da organização escolar permitiu-nos alinhar à sua volta um conjunto de aspectos que possibilitam a visualização de uma imagem da escola que, centrada na dimensão simbólica da acção organizacional, se afasta das anteriormente propostas.

Não se trata de uma perspectiva organizacional percebida de modo unívoco pelos vários investigadores (ainda que possa haver unanimidade no reconhecimento da imagem cultural como seu paradigma comum de análise), mas de duas grandes tendências que Chanlat (1989) designou por tendência “*managerial*” e tendência sócio - antropológica”:

a) a primeira ligada à “*corporate culture*” prescritiva,, defensora da gestão pela cultura procurando intervir em todos os aspectos simbólicos que permitam criar identidade e eficácia organizacional;

b) a segunda, de cariz interpretativo, entende as manifestações culturais e simbólicas a partir dos interesses , das diferenças e dos conflitos, valorizando assim, as culturas (as subculturas e as contraculturas) presentes na cena organizacional podendo, mesmo, ser entendida, no dizer de Bonami, como um prolongamento do modelo político (1993) .

Também os estudos desenvolvidos em Portugal sobre as organizações escolares que se socorrem da imagem cultural (não obstante tratar-se de uma linha de investigação ainda a dar os primeiros passos) denotam já as duas tendências anteriormente identificadas.

Assim, se por um lado, podemos apontar a síntese teórica apresentada por Sanches (1992) como próxima das tendências da “*Corporate Culture*,” por outro, a análise efectuada por Gomes, sobre as culturas de escola não esquece a sua dívida aos modelos políticos, como se depreende das palavras do autor:

“Neste quadro, o conceito de cultura de escola não parece suficientemente adequada pela visão uniformizadora e unitária que transmite. Trata-se de um conceito que deve ser revisto a partir do conceito de ordem negociada, de multiplicidade de fontes de poder, de poder difuso.

Para além deste trabalho de Gomes - estudo onde o autor procura”identificar os padrões básicos de cultura de duas escolas do ensino secundário com tradições diferentes de inserção no sistema educativo nacional: uma, um antigo liceu e outra, uma antiga escola técnica “ (1993) - dois outros traba-

lhos elaborados entre nós e dedicados à análise organizacional da escola de acordo com uma perspectiva cultural (que à semelhança daquele produzem investigação empírica), merecem destaque, os de Gomes e de Sarmiento (1992).

Sarmiento, estudou as culturas organizacionais das escolas primárias portuguesas a partir da sua expressão nas narrativas dos professores, utilizando como categorias de análise os quatro tipos de cultura definidos por Handy – cultura de clube, cultura de papel, cultura de tarefa e cultura de pessoa (Handy, 1988) – chegando à conclusão que não há, entre os professores, uma cultura dominante, mas antes três (de clube, a de tarefa e a de papel), como explica aquele autor:

“O resultado mais expressivo da análise a que submetemos as narrativas publicadas dos professores sobre a «vida» nas escolas é precisamente a da diferenciação de culturas organizacionais, de tal modo que não há uma cultura claramente hegemónica, mas três culturas com considerável expressão entre os professores, ainda que designadamente representadas. Essas culturas configuram ênfases diferenciadas na acção empreendida dentro da organização escolar, o que implica formas diferenciadas de percepção e simbolização do poder, da estrutura e das interacções dentro da escola (1992).”

De acordo com a sistematização apresentada sobre a imagem da escola como cultura, poder-se-á, então concluir que se, como aponta Nóvoa, a escola enquanto instituição nunca deixou de privilegiar a metáfora cultura, o autor invoca os estudos de Durkeim, de Bourdieu e de Freire para justificar este tradicional interesse pela análise cultural da escola.” Aliás, a escola transmissora da cultura (Durkeim), a escola reprodutora de cultura (Bourdieu) ou a acção cultural para a libertação (Freire) são olhares diferentes sobre a realidade educativa que podem ser vistos sob um novo prisma” (1992b).

A metáfora cultural apresenta-se-nos agora também com novas potencialidades heurísticas no quadro da análise organizacional e administrativa dos estabelecimentos de ensino.

” No fundo, a melhor escola, tal como a melhor cidade, é aquela que sabe pôr em contacto os indivíduos mais diversos. Quanto menos homogénea for a escola, social e culturalmente, melhor conseguirá desempenhar o seu papel de despertar das personalidades que se formam através da comunicação e não

através da repetição de códigos geradores de distância e hierarquia. Aproveitamos a oportunidade representada por tantos alunos de origens e culturas diversas nas escolas para atingirmos aquilo, que, já actualmente as escolas vêm fazendo, melhor do que pensa: a comunicação entre herança, projectos e individualidades diferentes”(Tourraine,1996, citado por Peres,1998).

Numa análise conceptual, a delimitação de balizas e parâmetros é um exercício em que a linguagem do impossível não tem fronteiras. Contudo quando passamos da «escola de papel» para a escola da realidade – alunos professores, funcionários, pais e outros agentes educativos de “ carne e osso” (diferentes e desiguais) - as balizas e parâmetros estão envolvidos em processos de tensão ambivalente, conflito e negociação que dão à escola um rosto das suas identidades.

Neste contexto, a escola não pode ser entendida como uma entidade estática e neutra, mas fruto de dinâmicas sociais (Barroso, 1993, citado por Péres, 1998) sublinha que a escola não nasceu *exnihilo* nem tão pouco é uma invenção do Estado, salientando:

“O Estado serve-se das estruturas (como se serve dos edifícios e até dos professores) criadas pelas igrejas (católica e protestante) – a escola das primeiras letras e o colégio –, reorientando os seus fins e alargando o seu âmbito de acção.”

Desta forma, a escola pode tornar-se um tempo e um espaço privilegiados na busca de respostas adequadas às interrogações formuladas pela sociedade multicultural em que vivemos.

Assim, a permeabilidade a valores, princípios, atitudes e comportamentos dos diferentes actores do processo educativo só será conseguida mediante interacções entre pessoas e entre grupos maioritários e minoritários. Para tanto é imperioso repensar as práticas organizacionais, curriculares, pedagógicas e didácticas da escola num envolvimento permanente com o meio.

A escola estandardizada, meritocrática e selectiva, o curriculum monocultural, o aluno padrão (no caso português: branco, católico, urbano e de classe média) e o professor ideal produtos das estruturas burocrático – administrativas e das culturas hegemónicas predominantes nos actuais sistemas educativos, não se compaginam com a diversidade individual e colectiva dos contextos multiculturais. A escola democrática intercultural, vertebrada num *curriculum*

compreensivo/ intercultural em práticas diferenciadas e integradoras é, sem dúvida um edifício em construção. Neste sentido as actuais reformas educativas não podem ficar-se na mera retórica dos textos normativos, nem na dicotomia sistema/ instituição, mas devem criar condições que permitam forjar uma cultura de inclusão e não de exclusão daquele que é diferente, não obstante, a escola constituir um microcosmos complexo com uma cultura organizacional própria, apesar de enquadrada numa estrutura e cultura macrocómica – o sistema educativo.

A metáfora utilizada por Rosnay (1977, citado por Peres, 1998) ilustra bem esta visão. Se o infinitamente longínquo pode ser observado com um telescópio, o infinitamente complexo deve ser analisado de uma forma sistémica através do «macroscópico», pois tudo tem a ver com tudo. Ora, é impossível compreender a instituição escolar sem atendermos à sua história e às estruturas económicas, sociais, ideológicas e políticas que legitimam a sua construção. Neste sentido, a questão básica é questionarmo-nos sobre a escola como organização e conhecer as diferentes leituras que têm sido feitas pelos estudiosos da educação (teóricos e práticos) numa perspectiva de organizacional que reúna consenso entre vários autores. O senso comum diz-nos que uma organização é um conjunto de pessoas que visam atingir os mesmos fins e para tal se agrupam, Lima (1992), refere que é difícil encontrar uma definição de organização que não seja aplicável à escola.

Outros autores colocam algumas reticências em considerarem a escola como uma organização. Nóvoa (1992), levanta algumas suspeições ao afirmar: “os professores e cientistas da educação não gostam que o seu trabalho seja pensado a partir de análises construídas, frequentemente, com base numa reflexão centrada no universo económico e empresarial”.

Assim, analisaremos algumas imagens, discursos e contradições da escola como organização e alguns enfoques que reflectem as mudanças e ambiguidades que têm estruturado o poder e a cultura escolar, e ainda as interacções e relações entre elementos da escola.

3.3. Imagens, Discursos e Contradições

Foucault (1976), embora não sendo um estudioso da escola, refere o nascimento simultâneo da prisão da fábrica e da escola, dizendo que estas instituições apareceram quando o homem moderno se constituiu como objecto do saber e do poder. Na verdade, a genealogia da escola como instituição deve ser analisada no jogo das relações entre as práticas discursivas, desvelando as diferentes imagens e contradições desta realidade institucional.

O próprio Foucault refere na sua obra «Surveillance et Punir» que a escola não se limita à docilização do corpo, mas transforma o aluno num indivíduo, isto é, fabrica indivíduos. Esta imagem é referida por outros investigadores dos sistemas e instituições escolares. Hopkins (1984) afirma que “os nossos sistemas de ensino se assemelham bastante a fábricas que funcionam sobre a base de entradas e saídas (*input-output*) com os alunos como matéria-prima, os professores como mecânicos, o plano de estudos como processo produtivo e os administradores como directores de fábrica. “Imagem semelhante é dada por Godinho (1984), quando compara a escola a um lugar de passagem ou uma oficina.” Actualmente a falta de edifícios e a massificação do ensino tendem a transformar as escolas como que lavagens automáticas de carros: a um turno, de modo que não se vive na escola, está-se em trânsito.”

Imagem bem diferente é dada por Ball (1989) da sua obra «Macropolítica da Escola». Considera as escolas como um campo de batalha, salientando, o clima de conflito existente no seio desta instituição, ao nível das relações entre os alunos, professores, pais e gestores, provocados pelo poder e desenvolvimento organizativo da escola.

Por último, referimos a metáfora da escola como teatro, descrita por Santos Guerra num seminário do curso de doutoramento (1992) de Didáctica e Organização Escolar da Universidade de Santiago de Compostela.

Segundo o autor, no cenário escolar os personagens representam os seus papéis sem deixar de ser pessoas, ou seja, sem perder a sua própria identidade. À partida os papéis estão definidos para todos os actores da comunidade escolar, embora nem sempre haja uma identificação total com a personagem. Poderíamos enunciar outras imagens ou metáforas fornecidas pelos estudiosos das teorias organizacionais (Baldrige & Deal, 1983; Codd, 1989; Morgan,

1986), porém escolhemos aquelas que estão mais adequadas ao nosso contexto escolar e educacional. Estas imagens reflectem não só diferentes modos de olhar a escola numa perspectiva diacrónica e sincrónica, mas também discursos, normas e práticas comuns a outras instituições e organizações.

Todavia tal como refere Musgrave (1984), a organização escolar possui especificidades próprias

Com efeito as contradições enunciadas por Guerra, S. evidenciam tensões, ambiguidades e conflitos que se têm produzido na instituição escolar ao nível dos discursos históricos, sociológico, antropológico, bem como ao nível das práticas. Velasco (1993), refere: “com o propósito manifesto de se erguer em dispositivo universal de socialização, a escola há-de reconhecer-se também na encruzilhada de responder às formas de construir a realidade das culturas particulares nas quais pretende implantar-se. Projectada como uma instituição para a «igualdade de oportunidades», não pode iludir a sua responsabilidade na reprodução das desigualdades e na produção de uma cosmovisão hierarquizada da sociedade e da cultura.”

Não obstante, estamos conscientes que as escolas não são todas iguais, cada uma é um pequeno mundo, constituído de diferentes mundos de difícil classificação.

Sem perdermos de vista as considerações destes autores sobre o papel e a responsabilidade da escola na construção da sociedade, neste momento é nossa preocupação analisar outras orientações conceptuais acerca da organização e da cultura escolar, para melhor compreender o funcionamento e a gestão da escola.

Actualmente está vulgarizado o discurso de que a escola é o centro da mudança em relação à educação e à formação. Em Portugal circula o «*slogan*» que é necessário” em cada escola a haver a reforma.”

O Professo Grilo, quando Ministro de Educação, apresentou a 19 de Julho de 1996, na Assembleia da República, um «Pacto Educativo» para o futuro, onde podia lêr-se:

“A escola tem de passar a ser o lugar nuclear do processo educativo, como realidade poliédrica e multiforme, admitindo a diversidade organizacional e a ligação do pluralismo democrático, mas assegurando sempre padrões exigentes de qualidade (...) temos de tornar a escola

atraente mas não indiferente. Há que encontrar um equilíbrio consistente entre a transmissão e os objectivos ligados à aprendizagem de atitudes e comportamentos dos jovens cidadãos.”

De facto, ao nível do discurso, Portugal e a maior parte dos países estão conscientes que é necessário mudar a cultura (organizativa, pedagógica – didáctica, relacional) que se vive hoje na escola.

Guerra (1995a), fez uma análise exaustiva das principais contradições que persistem nesta instituição que passamos a transcrever:

a) A escola é uma instituição hierárquica que pretende educar em e para a democracia;

b) A escola é uma instituição heterónoma que pretende desenvolver a autonomia;

c) A escola é uma instituição que pretende educar para os valores democráticos e para a vida;

d) A escola é uma instituição epistemologicamente hierárquica que pretende educar a criatividade, o espírito crítico e o pensamento divergente;

e) A escola é uma instituição sexista que pretende educar para a igualdade;

f) A escola é uma instituição pretensamente igualitária que mantém mecanismos que favorecem o elitismo;

g) A escola é uma instituição que busca a diversidade mas que forma para competências culturais comuns;

h) A escola é uma instituição acometida de imposições que pretende educar para as exigências democráticas.

3.4. Concepções Organizacionais e Cultura (s) da Escola

Para o mundo da gestão «*management*» há alguma evidência em considerar a escola como uma empresa. Todavia para o universo cultural e pedagógico dos professores, a realidade escolar tem significados «*meaning*» diferentes.

Na sequência deste raciocínio, Nóvoa (1992a), escreve:

“As escolas são instituições de um tipo muito particular, que não podem ser pensadas como uma qualquer fábrica ou oficina: a educação não tolera a simplificação do humano (das suas experiências, relações e valores), que a cultura da racionalidade empresarial sempre transporta. É, no entanto, a informação da especificidade radical da acção educativa não pode justificar o alheamento face aos novos campos de saber e de intervenção. Mais do que nunca,

os processos de mudança e de inovação educacional passam pela compreensão das instituições escolares em toda a sua complexidade técnica, científica e humana”.

É necessário entender a complexidade e a especificidade de cada escola, pois embora possua como outras organizações alguns elementos comuns – finalidades, estruturas, poder, processos de controlo, entre outros - não pode ser equiparada a imagens mais ou menos estereotipadas de uma qualquer empresa ou fábrica onde, geralmente, imperam as leis de mercado e a natureza do produto/ serviço é de ordem material.

Se pretendermos promover a «inovação» e a «mudança» nas escolas temos de ter um conhecimento preciso sobre a genealogia e a emergência de determinados discursos científico-rationais, práticas culturais e políticos em relação à escola como organização e desvelar este já quase lugar comum de que a escola deve mudar a sua cultura organizacional.

Nas décadas de 60 e 70, os conceitos de cultura da organização cultura industrial ou cultura de empresa aparecem referidos, ainda que de uma forma esporádica, na sociologia das organizações. Todavia, é nos anos 80 que o conceito de cultura empresarial tem um maior impacto como referimos anteriormente com a obra «*Corporate cultures*» de Deal e Kennedy (1982) e a obra de Peters e Waterman «*Em busca de la excelelencia*». Um outro marco de referência é o monográfico da revista *Administrative Science Quartely*, publicado em 1983, e os textos «*Organizational cultures*» e *Reframing Quartely* , publicada em 1983 , e os textos « *Organizational culture*» editadas por Frost e outros em 1985 e 1991, respectivamente .

Também Gomes (1993), a partir de uma revisão da literatura aponta alguns factores sobre o desenvolvimento da noção de cultura organizacional:

a) A crise ideológica dos anos 60 e a crise económica dos anos 70 que puseram em causa o mito «Estado – Previdência», potenciando a emergência mais ou menos contextualizada, de movimentos sociais e culturais da sociedade civil;

b) A mundialização da economia e o impacto das novas tecnologias mostraram, não só a ineficácia das grandes máquinas estatais, como também obrigaram estas a actuar de uma forma mais flexível e a valorizar as pequenas organizações - «*small is beautiful*»;

c) A projecção do «milagre japonês» que coloca o cerne da eficácia de uma organização no desenvolvimento de uma cultura de participação própria de cada empresa e que Ouchi (1982) designou por Teoria «Z»,

d) A queda do cientismo tutelado pelo positivismo desenvolvido no mundo das ciências da natureza a emergência de enfoques hermenêuticos e críticos no seio das ciências sociais e humanas.

Concluimos que estes e outros factores terão marcado o deslocamento do sistema científico-racional para sistemas humanos e destes para sistemas de significação e de símbolos humanos isto é, “as organizações passam de realidade dada, natural, a realidade construída, auto-referenciada.”

Nesta linha de pensamento Schein (1985), define cultura organizacional como “ um padrão de pressupostos básicos – imaginado, descoberto ou desenvolvido por um determinado grupo que vai aprendendo a lidar com os seus problemas de adaptação externa e integração interna –, cujo funcionamento foi considerado válido, por conseguinte, pode ser ensinada a novos membros como uma maneira correcta de observação, pensar e sentir em relação a esses problemas”.

Tendo como pano de fundo a literatura organizacional sociológica, e atendendo às várias transformações ocorridas nas últimas décadas no seio das organizações sociais, interessa-nos analisar diferentes enfoques em torno da escola como organização. Nesta abordagem, naturalmente breve, seguiremos estudos de alguns autores (Lima, 1992; Guerra, 1994) e mais aprofundadamente o trabalho de González (1994) em que a autora considera três grandes enfoques: o científico - racional, o interpretativo e o crítico.

3.4.1. Enfoque Científico – Natural

Há uma certa unanimidade por parte dos vários autores, em considerar que este enfoque continua a ser dominante na organização escolar. A escola é ainda concebida como uma entidade real e observável que existe independentemente dos indivíduos que a constituem e que funciona de um modo própositivo e racionalmente consistente com as suas metas” (Gonzalez,1994, citado por Peres, 1998).

Numa linha de pensamento diferente e fazendo uma análise do que pensam alguns autores sobre esta concepção paradigmática também Guerra (1994, cit. Peres, 1998) refere o seguinte:

“Basta folhear os manuais de organização para ver repetidas as grandes teorias nascidas da preocupação pelo rendimento das empresas. Trata-se de teorias de anos, encomendada, elaboradas ou utilizadas por patrões: a administração científica (Taylor e Fayol), a organização como problema técnico (UrWick), o processo escala, (Mooney), a Teoria das Relações (Mayo), a saúde organizativa (Argyris).”

Nesta perspectiva, as investigações são realizadas «desde fora», centrando-se em factos estruturais e burocráticos, tais como as normas, funções hierarquias, supervisão tradicional entre outras sem atender à vida da escola (valores, expectativas, motivações, relações entre indivíduos, conflitos organizacionais), uma vez que a instituição escolar é vista como uma entidade independente dos indivíduos, separando-se desta forma a dimensão organizativa da dimensão educativa.

É neste sentido que González (1994), afirma que “a chave para um bom modelo de organização radica em que esta conte com uma estrutura bem desenhada que estabeleça, de antemão, qual vai ser o seu modo de funcionamento: estruturas organizativas, funções e atribuições, processos a realizar, produtos a elaborar.” “ Também Lima (1992, citado por Peres, 1998), referindo-se ao modo burocrático, de inspiração weberiana realça que “ quando aplicado ao estudo das escolas, acentua a importância das normas abstractas e das estruturas formais, os processos de planeamento e tomadas de decisões, a consistência dos objectivos e das tecnologias, a estabilidade, o consenso e carácter preditivo das acções organizacionais.”

Com efeito, já o referimos, esta concepção de organização tem dominado os estudos, embora com múltiplas críticas e dificuldades de aplicação. Os estudos de Lawrence e Lorch (1969) evidenciam os confrontos entre as organizações e o meio e marcaram o aparecimento da teoria da contingência. Esta teoria rejeita princípios universais de administração e coloca a eficácia da organização no contexto, na situação, na natureza das tecnologias, nas relações inter e intra organizacionais.

Outras linhas de investigação de natureza psicologicista têm-se desenvolvido, privilegiando o estudo das relações entre indivíduo e a organização. Nesta linha de pensamento Gonzalez, (1994,) diz:

“são correntes psicologicistas basicamente centradas em poder determinar quais os aspectos da organização que se podem « manipular» para que as pessoas e grupos que formam parte dela se sintam motivados, satisfeitas e, desse modo , sejam mais eficazes.”

É neste contexto que a partir da segunda metade dos anos 70, surgem outros enfoques cuja tónica assenta numa tentativa de explicação do funcionamento da escola tendo em conta não só as estruturas formais mas sobretudo as interacções entre indivíduos e grupos e ainda o carácter incerto e imprevisível dos processos organizativos, ou seja, a singularidade social e fenomenológica de uma determinada comunidade organizacional

3.4.2. Enfoque Interpretativo – Cultural

Há uma literatura abundante sobre a abordagem interpretativa-cultural de organização escolar, tendo como referência a ideia de que os significados das coisas não nos são dados *à priori*, mas são fruto de representações, de símbolos e significados da realidade social em que estamos inseridos.

Os defensores desta perspectiva questionam a possibilidade de obter um conhecimento objectivo científico e universal sobre as escolas como organizações, assim como a pretensão de elaborar uma teoria generalizável e universal. Considera-se mais pertinente o estudo das teorias contextualizadas, em situações interactivas concretas “.

Esta perspectiva de organização escolar ultrapassa a concepção nomotética ou institucional de escola (Hoyle, 1986) – não interessam os aspectos técnico-rationais da organização -, privilegiando a dimensão psico-social dos indivíduos, os seus valores, as suas crenças e representações, isto é, a escola é vista como uma realidade social e cultural construída pelas pessoas que dela fazem parte. Gonzalez (1994), retomando o pensamento de Greenfield afirma que a organização deve ser entendida como «artefacto cultural» (rituais, cerimónias, organização de espaços, isto é, manifestações culturais que têm a ver com as interpretações simbólicas) que só se podem compreender – se a partir

da interpretação de significados construídos pelos sujeitos que a ela pertencem.

Assim, cada escola produz a sua própria cultura a partir das vivências e experiências do quotidiano.

Louis (1985), define as organizações como «meios produtores de cultura» – (*bearing milieus*) ou «*locus* de cultura». A este propósito, também, Chiavento (1986) refere: “cada organização é um sistema complexo e humano, com características próprias, com a sua cultura e um sistema de valores”.

A cultura organizacional influencia poderosamente o clima existente na organização

O autor utiliza o termo clima organizacional referindo-se aos aspectos internos da organização relacionados com o nível de motivação dos participantes. Forquim (1993), fazendo uma abordagem da organização escolar, vai mais longe, acentuando que é necessário entender a escola numa perspectiva etnológica de cultura, quando escreve: “A escola é também um «mundo social» que tem as suas características de vida próprias, os seus ritmos e os seus ritos, a sua linguagem, o seu imaginário, os seus módulos de regulação e transgressão, o seu regime próprio de produção e de gestão de símbolos. A esta «cultura de escola» (no sentido em que pode falar-se também de «cultura de oficina» ou da «cultura de prisão») não deve ser confundida com o que se entende por «cultura da escola», que se pode definir como o conjunto de conteúdos cognitivos e simbólicos que, seleccionados, organizados, «normalizados» «rotinizados», sobre o efeito de imperativos de didactização constituem habitualmente o objecto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas”.

Após estas referências apercebemo-nos que o conceito de «cultura da escola» marcou uma nova forma de compreender a organização escolar. Todavia o conceito de cultura e a sua importância na escola como *organização social*», considera que cada escola possui uma cultura própria (a *culture that is definitely their own*) e enuncia alguns elementos específicos, desta cultura folclore e mito, tradição, tabus, rituais, representações colectivas entre outras (Forquim, 1993).

O autor faz ainda referência à existência de subculturas dentro da própria escola, podendo estas emergir no seio da organização ou ser provenientes do

exterior, identificando-as maioritariamente, com os professores e com a comunidade respectivamente.

Com efeito, a divisa «*school do make difference*» (Brookwer & outros, 1999a Madares e outros, 1980), apareceu nos finais dos anos 70 e as investigações começam a utilizar metodologias de corte etnográfico de forma a acercar-se da realidade educativa numa perspectiva de natureza qualitativa (contexto social, clima e cultura das escolas) nas suas vertentes teórico-práticas.

Actualmente, insiste-se na importância da cultura da escola como meio de compreender e explicar as diferenças e semelhanças entre as várias escolas, tendo como finalidade melhorar a eficácia do sistema educativo face à crise e à inoperância dos modelos técnico-rationais, centralizadores e economicistas e reprodutores das desigualdades sociais.

Nas múltiplas abordagens, por parte de vários autores, da temática «cultura organizativa da Escola», constatamos a indefinição e polissemia deste conceito. É vulgar a utilização de diferentes orientações metodológicas nas investigações, mas sobretudo à natureza dos elementos que caracterizam uma cultura. Schein (citado por Peres, 1998), procura explicar algumas razões para esta ambiguidade quando afirma: “A cultura manifesta-se na conduta mas a ideia de cultura situa-se a um nível mais profundo. Desde logo, a razão básica pela qual se emprega uma noção abstracta como «cultura» é de que resulta demasiado difícil explicar que o que ocorre na organização se ficarmos, num nível descritivo condutual.”

Smircich (1983), analisa a cultura organizacional em três níveis como variável societal externa como «*locus* de cultura» reportando-se não a uma visão instrumental de cultura, própria da concepção científico-rationais, mas como um «artefacto cultural», gerado pela interacção entre pessoas.

Neste contexto, Weick refere que o debate sobre as organizações que têm cultura ou são culturas só pode ser explicado se não se tiver em conta o factor social.

A este propósito o autor afirma: “Se as acções organizacionais forem vistas como intrinsecamente sociais, então a acção nunca poderá distinguir-se da cultura” (1985). Este ponto de vista emergente da antropologia cognitiva e simbólica permite-nos identificar a escola como uma cultura, ou seja, a cultura é entendida como uma variável (interna ou externa) da organização (perspectiva

de corte estrutural–funcionalista), mas como um marco em que os símbolos e significados se reconstróem de uma forma dinâmica no contexto social.

Face às diferentes considerações que temos vindo a desenvolver sobre a concepção interpretativo-cultural da escola parece-nos que esta, por um lado, proporciona uma maior autonomia da escola e, por outro lado, evidencia trabalho de parceria entre os diversos actores que protagonizam complexidade organizacional de cada escola.

Neste sentido são conhecidas diferentes metáforas sobre as escolas como «anarquias organizadas» (Cohen, March e Olsen, 1972) desenvolvidas por Weick (1976) caracterizando-as como sistemas «debilmente articulados» (Loose Coupling) que dificultam um trabalho de parceria entre os diversos actores que protagonizam a cultura escolar.

Alguns autores, conscientes desta problemática, consideram que é necessário repensar a concepção interpretativa - cultural da escola, adoptando uma postura crítica acerca da cultura organizacional. Guerra (1994,citado por Peres 1998), sintetiza o seu pensamento dizendo: devemos compreender cada escola como instituição irrepitível, dinâmica e cheia de expectativas, conflitos e tensões, porém tendo em conta as características genéricas de todas as escolas como instituições de recrutamento forçado, de articulação débil, de fins ambíguos, de intensa hierarquização.”

3.4.3. Enfoque Crítico – Político

Gonzalez (1990, 1994), salienta que não existem abordagens puras sobre a escola e o seu funcionamento, visto que dependem das abordagens utilizadas. A designação crítico-política salienta o conflito de interesses e controlos existentes no território escolar, tendo em vista alcançar o poder, mesmo que este não coincida com as finalidades da instituição escolar.

Lima (1992), di-lo de outra forma: “o modelo político realça a diversidade de interesses e de ideologias, a inexistência de objectivos consistentes e partilhados por todos, a importância do poder, da luta e do conflito, e um tipo específico de racionalidade política.”

Os seguidores deste enfoque não rejeitam a perspectiva interpretativa - cultural da organização escolar, porém questionam a construção da organização e

as práticas organizativas, nomeadamente as relações de poder, uma vez que elas reflectem as desigualdades sociais construídas no seio da sociedade, sem pretenderem transformar as estruturas e os valores da cultura escolar. É neste sentido que Gonzalez (1994), afirma que “os teóricos críticos pretendem gerar um discurso sobre a organização que leve os sujeitos a tomar consciência das contradições implícitas na vida organizativas e sócias existentes. Entende-se que tudo isto, enquanto marco crítico para a acção, deveria servir para a transformação da vida organizativa.”

Na verdade, são vários os teóricos que desde Rousseau até aos nossos dias têm defendido um enfoque crítico da escola. A obra de Palacios (1979) «Cuestión escolar», é um marco de referência para nos ajudar a entender as diferentes correntes de pensamento e os vários autores que contribuíram para uma educação e uma escola mais críticas sem pretender desvalorizar o contributo dado pelos russos (Illich, Rogers, Tolstoy, entre outros), pelos anarquistas e marxistas (Freinet, Makarenko e outros) e pelos reproducionistas (Althusser, Bourdieu, Bowles, Establet, Gintis),

Resumiremos alguns princípios dos actuais defensores do enfoque crítico – político (Apple, Bernstein, Freire, Giroux, Habermas e Willis) que têm influenciado, de uma forma positiva, a cultura escolar.

Todos eles partem de um lastro comum que é a necessidade de libertação de todas as formas de dominação material e social e a reconstrução social e local da educação escolar não de uma forma centralista, tecnocrática, mas através de um processo de diálogo, participativo e crítico entre os diferentes parceiros de forma a transformar a realidade social e cultural.

Gonzalez (1994), na esteira do pensamento de Bates, afirma que a cultura da escola é produto de diferentes culturas dos seus membros e, ao mesmo tempo, reflecte o contexto social, cultural e político em que está inserida, escrevendo: “As culturas internas da escola, resultado das suas políticas culturais, não são independentes do contexto sócio-político em que situam, mas derivam e contribuem para a divisão de classe, género, raça, idade, própria da sociedade mais ampla.” Nesta perspectiva é forçoso compreender que as escolas reflectem e são reflexo deste mundo complexo e plural em vivemos, onde as situações de conflito e negociação são normas. Porém, é necessário ultrapassar todas as formas de segregação exclusão, pugnando por princípios e

práticas democráticas construídas de maneira a possibilitar a todos e a todas a sua emancipação pessoal e social.

CONCLUSÃO

A proliferação, nos últimos quinze anos, de teorias conceitos e perspectivas diversificadas sobre a cultura organizacional torna qualquer abordagem sobre esta temática complexa, problemática e, por vezes lacunar, em parte devido à existência de múltiplos e multifacetados dos quadros teórico-conceptuais, que reclamando uma pluralidade de sentidos, tornam difícil a construção interdisciplinar do mesmo objecto de estudo. Poderíamos mesmo arriscar a ideia de que a especificidade inerente ao estudo da cultura organizacional, ao remetermos para abordagens que interpretam o núcleo de diversas Ciências Sociais, nomeadamente a Antropologia, a Sociologia e a Psicologia Social e das organizações parece sugerir que o seu traço mais marcante se traduz pela coexistência de múltiplos troncos teóricos que, apenas se parecem “entrelaçar”, de forma débil e pouco frequente, aquando da ocorrência de intercepções entre as diferentes ramificações disciplinares. Paralelamente aos desenvolvimentos teóricos ocorridos em instâncias predominantemente académicas, operou-se por parte dos mais diversos sectores empresariais, uma incessante procura de virtualidades que, possivelmente, esta problemática poderia oferecer. Uma análise da cultura organizacional alicerçada em modelos puramente académicos e num outro registo, que se rege por objectivos mais ideológicos, normativistas e pragmáticos, ensaiando construções teóricas sustentadas essencialmente pela importância conferida aos processos de gestão para a racionalidade, *performance*, eficácia e eficiência empresariais, que a organização escolar adoptou, com o movimento das escolas eficazes/escolas com fortes culturas, que urge sinalizar e problematizar as principais linhas de força que sustentam o debate teórico em torno desta problemática.

O objectivo desta investigação «Identificar as ênfases teóricas subjacentes às várias focalizações, que possibilitem destrinçar quais os factores que interferem no processo de formação da cultura organizacional» foi atingido, apesar dos condicionalismos que enformaram este trabalho, que mais não fizeram que reforçar o seu carácter provisório e eminentemente reflexivo, pelo que muitas das interrogações suscitadas no seu decurso ficarão a aguardar nova oportunidade investigativa.

Relativamente à pergunta de partida «Estaremos em presença de uma cultura escolar institucional e socialmente (re)produzida no contexto escolar ou face a uma cultura organizacional escolar, que considera exclusivamente a influência das dimensões organizacionais» esta questão foi “parcialmente” respondida, apesar de algumas abordagens conduzirem ao próprio questionamento e relativização do sentido e natureza da própria designação de cultura organizacional: esta não será mais do que a extensão ou o prolongamento da cultura societal para o contexto organizacional, sendo este predeterminado e, portanto, desprovido de qualquer poder de transformação ou, mesmo, de produção das suas próprias dinâmicas sócio-culturais. No fundo, a cultura é designada de organizacional apenas porque confinada e alocada, via presença passiva e adaptativa dos actores sociais, no interior de determinada organização.

Enquanto variável dependente e interna, a cultura é construída no interior da organização, não se rejeitando, porém, a existência de influências do exterior na modelização dos seus contornos. Sendo algo que a organização *tem* e que *dentro* dela se desenvolve, a cultura tende a adquirir traços idiossincráticos, conferidores de uma identidade organizacional própria. Neste sentido, as relações entre cultura societal e a cultura organizacional parecem ser menos intensas e, conseqüentemente, de mais difícil percepção o grau de influência que a primeira poderá exercer sobre a segunda, Sabendo que a cultura é perspectivada e descrita como mais um subsistema interno entre outros - cuja gestão é orientada para o alcance da adaptação interna e externa da organização - parece ficar, de algum modo por desvendar, nomeadamente alguns estudos, as formas pelas quais ela é construída. No entanto, outras abordagens, não menos positivistas na forma como perspectivam a natureza im,identitária e concreta da organização, não deixam de fazer transparecer com alguma clareza o papel determinante da história e dos fundadores da organização na construção da cultura organizacional, traduzida não só nas estruturas, tecnologia e estilos de liderança, como também na partilha, pelos actores, de determinados símbolos e significados. Também de acordo com esta segunda modalidade investigativa, se reforça e acentua o papel passivo e conformista dos actores, já não dependentes de estímulos sócio-culturais exteriores (*Factores exógenos*), mas fiéis aprendizes da complexa rede de significados veiculada através da história, da estrutura e dos fundadores da organização (*factores endógenos*). É de facto

nestas perspectivas que a ênfase dada aos processos de socialização organizacional adquirem maior expressão teórico-analítica, até porque constituem importantes instrumentos viabilizadores da adaptação e integração dos indivíduos à organização (e aos seus objectivos) e da sua concomitante capacidade para operar mudanças. A transferência destes esquemas culturais para o contexto escolar remete-nos para uma macro-abordagem que contempla quase exclusivamente o carácter reproduutor da cultura nacional da escola como organização, o que implica retirar à organização escolar o seu papel na transformação do sistema de representações original interiorizado pelos vários actores. Assim de acordo com esta focalização teórica, a análise da cultura organizacional escolar centrar-se-á privilegiadamente sobre *factores sócio-culturais* exteriores à escola, sendo estes canalizados para o interior desta organização por uma dupla via: *a partir de cima para baixo* e ao nível do “plano da acção organizacional” e das respectivas regras efectivamente actualizadas pelos actores escolares, através da transposição para o contexto escolar dos seus universos culturais apreendidos socialmente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALLAIRE, Y. & FIRSIROTU, E. (1984). Dupla abordagem/cultura e clima organizacional. In Leonor Lima Torres, L.(1995). *Cultura Organizacional Escolar: um estudo exploratório a partir das representações dos professores*. Tese de mestrado inédita. Braga: Universidade do Minho.
- ALLAIRE, Y. & FIRSIROTU, E. (1984). A cultura como metáfora. In Leonor Torres. *Cultura organizacional escolar: um estudo exploratório a partir das representações dos professores*. Braga : Universidade do Minho.
- ALVES – PINTO, C. (1995). *Sociologia da Escola*. Lisboa: McGRAW HILL
- AZEVEDO, J. (2002). *Pesquisa Social*. 5ªed. Editora Afrontamento.
- AVOLIO, B. & BASS, B. (1987). Perspectivas de abordagem/ Análise no estudo da cultura organizacional. In. Leonor Torres. *Cultura Organizacional escolar: um estudo exploratório a partir das representações dos professores*. Tese de mestrado. Braga: Universidade do Minho.
- BALDRIDGE & DEAL (1983); CODD, (1989); MORGAN (1986). *Imagens, Discursos e Contradições*. In Santos Guerra. *Entre Bastidores – O lado oculto da Organização Escola*. Lisboa: Edições Asa.
- BALL (1989). *Cultura organizacional e cultura de escola*. In Santos Guerra. *Entre Bastidores – O lado oculto da organização Escola*. Lisboa: Edições Asa.
- BANDOUX, C. (1990). *Cultura como variável dependente e interna*. In Leonor Torres. *Cultura organizacional: um estudo exploratório a partir da representação dos professores*. Tese de mestrado. Braga: Universidade do Minho.
- BANK (1994). *Cultura Organizacional e Cultura de Escola*. In. Jorge Costa. *Imagens Organizacionais da Escola*. Porto: Edições Asa.
- BARLEYS, S., & MAANEN, J.(1995). *A cultura organizacional como metáfora*. In Leonor Torres. *Cultura organizacional escolar: um estudo a partir das representações dos professores*. Tese de mestrado. Braga: Universidade do Minho.
- BARROSO, J. (1993). *Cultura organizacional e cultura de escola*. *Cultura organizacional: um estudo exploratório a partir das representações dos professores*. Tese de mestrado. Braga: Universidade do Minho.
- BARROSO, J (1995). *Para o Desenvolvimento de uma Escola de Participação na Escola*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

BATES, R. (1986). "Corporate Culture, Schooling, and Educational Administration". In Torres Lima (1995). *Cultura Organizacional Escolar: um estudo exploratório a partir das representações dos professores*. Tese de mestrado. Braga: Universidade do Minho

BEAR et al. (1989). Cultura organizacional e cultura de escola. In Jorge Costa . *Imagens organizacionais de escola*. Porto: Edições Asa

BELL, J. (2002). Como realizar um projecto de Investigação. Lisboa

BERTRAND, Y., e GUILLEMET, P. (1988). Clima de escola e as interacções profissionais. In Saraiva Dinis. *Imagem de Escola, cultura e Liderança: Um contributo para a compreensão do funcionamento dos órgãos colegiais*. Porto: Universidade Portucalense.

BERTRAND, Y. (2001). Teorias Contemporâneas da Educação. Lisboa: horizontes Pedagógicos.

BEYER, J., & TRICE, H. (1993), JAMES et al.(1990), SCHEIN , E. (1985). Diferenças e semelhanças entre os conceitos de clima e cultura organizacional. In José Neves. *Clima e cultura organizacional*. Lisboa: MacGraw-Hill

BEYER, J., & TRICE, H. (1993), HAMADA & SIBLEY (1994). Cultura organizacional. In José Neves. *Clima e cultura organizacional*. Lisboa: MacGraw- Hill.

BILHIM, J. (2001). Teoria Organizacional: Estruturas e Pessoas. Lisboa: Ed. Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.

BILHIM, J. (2001). Clima e cultura organizacional. In. José Neves. *Clima e cultura Organizacional*. Lisboa: MacGraw-Hill.

BILHIM, J.,& VALA, J., et al. (1994). Clima Organizacional. In José Neves. *Clima e cultura organizacional*. Lisboa: MacGraw- Hill.

BOURDIEU (1975). Cultura organizacional e cultura de escola. In Jorge Costa. *Imagens organizacionais da escola*. Porto: edições Asa.

BRUNEL, G. (1990). A cultura organizacional como metáfora. In. Leonor Torres. *Cultura organizacional: Um estudo exploratório a partir das representações dos professores*. Tese de mestrado inédita. Braga: Universidade do Minho

BRUNET, L. (1992). Clima Organizacional. In. António Nóvoa *As Organizações Escolares em Análise*. Lisboa: Publicações D. Quixote.

BURREL, G. & MORGAN (1974). Uma Perspectiva Sociológica da Educação. In Licínio Lima (Org). *Compreender a Escola – Perspectivas de análise Organizacional*. Lisboa: Edições Asa.

- BUSH, T.(1986).Theories of Educational Management. London: Harper & Row.
- BUSH, T. (1995). Uma Perspectiva Sociológica da Educação. In Licínio Lima. *Compreender a Escola – Perspectivas de Análise Organizacional*. Lisboa: Edições Asa.
- CAMPBELL et al., (1970). Perspectiva organizacional de clima. In José Neves. *Clima e cultura organizacional*. Lisboa. Mc Graw Hill.
- CARDOSO (1994). Cultura Organizacional e Cultura organizacional de Escola. In Jorge Costa. *Imagens Organizacionais da escola*. Porto: Edições Asa.
- CHANDRAN (1993). Cultura Organizacional – Abordagem Conceptual. In. *O Conceito de Cultura Organizacional: Origem e Conteúdo*. José Neves. Lisboa: MacGraw-Hill.
- CLEG & GRAY (1996). Uma Perspectiva Sociológica da Educação. In Licínio Lima. *Compreender a Escola – Perspectivas de Análise Organizacional*. Lisboa: Edições Asa.
- COHEN, MARCH & OLSEN (1972). Cultura organizacional e cultura de escola. In Péres. *A escola e os valores*.Policopiado.
- COSTA, J., (2003). *Imagens Organizacionais da Escola*. Porto: Edições Asa. &
- CROFT & HALPIN (1989). Características do clima de escola. In Dinis Saraiva. *Imagem de Escola, Cultura e Liderança: Um contributo para a compreensão do funcionamento dos órgãos colegiais*. Tese de mestrado. Porto: Universidade Portucalense.
- CUNHA, M. REGO, A. (2004). *A Essência da Liderança. Mudança. Resultados, Integridade*. 2ªed.Lisboa:EditoraRH Ld.ª.
- DEAL, T. (1986). Cultura Organizacional e Cultura da Organização Escola. In Jorge Costa. *Imagens Organizacionais da Escola*. Porto: Edições Asa.
- DEAL, T. (1988). Cultura organizacional e cultura de escola. In Leonor Torres. *Cultura organizacional escolar: um estudo exploratório a partir das representações dos professores*. Tese de mestrado. Braga: Universidade do Minho.
- DEAL, T., & KENNEDY, A. (1988). Cultura como variável dependente e interna. In Leonor Torres. *Cultura organizacional escolar: um estudo exploratório a partir da representação dos professores*. Tese de mestrado. Braga: Universidade do Minho.

DEAL, T., & KENNEDY. (1992). Cultura organizacional. Recuperado em 2007, Agosto 18, de <http://www.rp-bibliotecavirtual/culturaorganizacional>.

DÉLISE, KOCH e LINDER e STEINHAUSER, (1992). Cultura organizacional. Recuperado em 2007, Agosto 18, de <http://www.rp-bibliotecavirtual/culturaorganizacional>.

DELORS, J., (2005). Educação um Tesouro a Descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Porto: Edições Asa.

DIMMOCK, & PREDY (1993). In Jorge Costa. Imagens organizacionais da escola. Porto: edições Asa.

DREXLER (1977). Perspectiva Organizacional de Clima. In José Neves *Perspectiva Organizacional*. Lisboa. MacGraw- Hill.

DURKEIM (1992 b). Cultura organizacional e cultura de escola. In. Jorge Costa. *Imagens organizacionais da escola*. Porto: Edições Asa.

ELLIOT (1992). Clima Organizacional. In. Santos Guerra. *Entre Bastidores - o lado oculto da escola*. Porto: Edições Asa.

ENGLISH & HILL (1992). Cultura Organizacional e Cultural de Escola. In Jorge Costa. *Imagens Organizacionais da Escola*, Porto: Edições Asa.

ENGLISH et al. (1992), THOMSON (1992). Cultura organizacional e cultura de escola. In Jorge Costa. *Imagens organizacionais de escola*. Porto: Edições Asa.

FAYOL, Henri (1979). Administration Industrielle et Générale. Paris, Dunod.

FERREIRA et al. (1996). Cultura organizacional. Recuperado em 2008, Setembro 2, de Washingtonsoriglobo.pt.

FERREIRA, J. (2001). Perspectivas Teóricas sobre as Organizações. A Escola das Relações Humanas. Manual de Psicossociologia das Organizações. Lisboa: MacGraw-Hill.

FINLAYSON, D. (1981). Clima de escola e as interações profissionais. In Dinis Saraiva. *Imagem de Escola, Cultura e Liderança: Um contributo para a compreensão do funcionamento dos órgãos colegiais*. Tese de mestrado. Porto: Universidade Portucalense.

FINLYSON, D. (1981). Características do clima de escola. In Dinis Saraiva. *Imagem de Escola, Cultura e Liderança: Um contributo para o funcionamento dos órgãos colegiais*. Tese de mestrado. Porto: Universidade Portucalense.

FIRSIROTU, M. (1988). A cultura como variável independente e externa. In Leonor Torres. *Cultura organizacional: um estudo exploratório a partir das representações dos professores*. Tese de mestrado. Braga: Universidade do Minho.

FOREHAND & GILMER (1964). Clima Organizacional - Abordagem Conceptual. In José Neves. *Perspectivas de Abordagem do Conceito de Clima*. Lisboa MacGraw Hill.

FERREIRA, et al.(1996) Perspectivas Teóricas sobre as organizações. A escola das Relações Humanas

FORQUIN, J.(1991). «Savoir Scolaires, Contraints didactiques e enjeux sociaux» Sociologie et sociétés.

FOUCAULT (1977). Surveiller et Punir. Nova Iorque: Pantheon Books.

FREIRE, J. (1993). Sociologia do Trabalho: uma Introdução. Porto, Edições Afrontamento.

FREIRE, P. (1975). Cultura organizacional e cultura de escola. In Jorge Costa. *Imagens organizacionais da escola*. Porto: Edições Asa.

FROST, P. (1991). A cultura organizacional como metáfora. In Leonor Torres. *Cultura organizacional escolar: um estudo exploratório a partir das representações dos professores*. Tese de mestrado. Braga: Universidade do Minho

GAZIEL, H. (1987). Clima de Escola e Interações Profissionais. In Dinis Saraiva. *Imagem de Escola, Cultura e Liderança: Um contributo para a compreensão do funcionamento dos órgãos colegiais*. Tese de mestrado. Porto: Universidade de Portucalense.

GHILARDI, F., & SPALLAROSSA, C. (1989). Características de clima de escola. In Dinis Saraiva. *Imagem da Escola, Cultura e Liderança: Um contributo para a compreensão do funcionamento dos órgãos de colegiais*. Tese de mestrado . Porto: Universidade Portucalense.

GIL, A. (1991). Sociologia de la Empresa. Salamanca, Amarú Ediciones.

GLICK (1985). Dupla abordagem/cultura e clima organizacional. In Leonor Torres. *Cultura organizacional escolar: um estudo exploratório a partir das representações dos professores*. Tese de mestrado. Braga: Universidade do Minho.

GODINHO, M. (1984). Cultura organizacional e cultura de escola. In Santos Guerra. *Entre Bastidores- o lado oculto da organização escola*. Lisboa: Edições Asa.

- GOMES, A. (1990). *Cultura Organizacional. A organização Comunicante e a gestão da sua Identidade*. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- GOMES, A. (1992). *Cultura organizacional e cultura de escola*. In Jorge Costa. *Imagens organizacionais da Escola*. Porto: Edições Asa
- GOMES, A. (1994). "Cultura: Uma Metáfora Paradigmática no Contexto Organizacional. In Leonor Lima Torres. *Cultura Organizacional Escolar: um estudo exploratório a partir das representações dos professores*. Tese de mestrado Braga: Universidade do Minho.
- GOMES, A. (1994). *Perspectivas de abordagem/Análise no estudo da cultura organizacional*. In Leonor Torres. *Cultura organizacional escolar: um estudo exploratório a partir das representações dos professores*. Tese de mestrado. Braga: Universidade do Minho.
- GOMES, R. (1993). *Culturas de escola e Identidade dos professores*. Lisboa: Educa.
- GONZÁLEZ, M. (1990). "Investigación en Organización escolar: el Análisis en la Cultura Organizativa. In Leonor Torres. *Cultura Organizacional Escolar: um estudo exploratório a partir das representações dos professores*. Tese de mestrado. Braga: Universidade do Minho.
- GONZÁLEZ, M. (1994). *Concepções Organizacionais e Cultura (s) da Escola*. In. Santos Guerra. *Entre Bastidores – O Lado Oculto da Organização Escola*. Lisboa: Edições Asa.
- GOUPIL, et al. (1985). *Cultura e Clima organizacional*. Leonor Torres. In. *cultura organizacional escola :um estudo exploratório a partir das representações dos professores*. Tese de mestrado. Braga: Universidade do Minho.
- GRAY (1988). *Cultura Organizacional e Cultura da Organização Escola*. In. Jorge Costa. *Imagens organizacionais da escola*. Porto: Edições Asa.
- GREGORY (1983). *Perspectivas de Abordagem no Estudo da Cultura Organizacional*. In. José Neves. *Clima e Cultura Organizacional*. Lisboa: MacGraw-Hill.
- GREGORY (1983), SACKMAN, J. (1992), SMIRCICH, L. (1983). *Manifestações da cultura. Organizacional*. In José Neves. *Clima e cultura organizacional*. Lisboa: MacGraw-Hill.

- GREENFIELD, D. (1989). Cultura Organizacional e Cultura da Organização Escola. In. Jorge Costa. *Imagens Organizacionais da Escola*. Porto: Edições Asa.
- GREENFIELD, D: (1989). Cultura organizacional e cultura de escola. In Leonor Torres. *Cultura organizacional escolar: um estudo exploratório a partir das representações dos professores*. Tese de mestrado. Braga. Universidade do Minho.
- GREENFIELD, D, (1993 b). Cultura organizacional e cultura de escola. In Leonor Torres. *Cultura escolar: um estudo exploratório a partir das representações dos professores*. Tese de mestrado. Braga : Universidade do Minho.
- GRILO, M. (1996). Pacto Educativo. In. Santos Guerra. *Entre Bastidores – O Lado Oculto da Organização Escola*. Lisboa: Edições Asa.
- GUERRA, Miguel (2002). Entre Bastidores. O Lado Oculto da Organização Escola. Lisboa: Edições Asa.
- HANDY, C. (1976). Como Compreender as Organizações. Rio de Janeiro: Zahar.
- HANDY, C. (1988). Cultura organizacional e cultura de escola. In Jorge Costa. *Imagens organizacionais da escola*. Porto: Edições Asa.
- HARGREAVES, & HOPKINS (1993). Cultura Organizacional e Cultura da Organização Escola – “Effective School Cultures”. In Jorge Costa. *Imagens Organizacionais da Escola*. Porto: Edições Asa.
- HOFSTEDE, G. (1984). Diferenças e semelhanças entre os conceitos de clima e cultura organizacional. In José Neves. *Clima e cultura organizacional*. Lisboa: MacGraw- Hill.
- HOFSTED, G. (1986). A cultura organizacional como metáfora. In Leonor Torres. *Cultura organizacional escolar: um estudo exploratório a partir das representações dos professores*. Tese de mestrado. Braga: universidade do Minho.
- HOFSTED, G. et al. & RENTSCH, (1990). Dupla abordagem/ cultura e clima organizacional. In Leonor Torres. *Cultura organizacional escolar: um estudo exploratório a partir das representações dos professores*. Tese de mestrado. Braga: Universidade do Minho.
- HOFSTED, G. (1991). Manifestações da cultura organizacional. In José Neves. *Clima e cultura organizacional*. Lisboa: MacGraw-Hill.

HOPKIN (1984). *Imagens, Discursos e Contradições*. In. Santos Guerra. *Entre Bastidores – o Lado Oculto da Organização Escola*. Edições Asa.

JAMES & JONES (1974). *Clima Organizacional*. In José Neves. *Perspectivas de Abordagem do Conceito de Clima*. Lisboa. McGraw- Hill.

JAMES et al. (1974). *Diferenças e semelhanças entre os conceitos de clima e cultura organizacional*. In José Neves. *Clima e cultura organizacional*. Lisboa: MacGraw-Hill.

JANOZ, e tal. (1998). *Clima organizacional*. In José Neves. *Cultura e Clima organizacional*. Lisboa: McGraw Hill.

JESUÍNO, J. (1990). *Dupla abordagem/cultura e clima organizacional*. In. Leonor Torres. *Cultura organizacional escolar: um estudo exploratório a partir das representações dos professores*. Tese de mestrado inédita. Braga: Universidade do Minho.

JESUÍNO, J. e RIBEIRO, R: (1994). *A cultura Organizacional como metáfora*. In Leonor Torres. *Cultura organizacional: um estudo exploratório a partir das representações*. Braga: Universidade do Minho.

KAPLAN (1984); MOREY & LUTHANS (1985). *Cultura Organizacional*. In José Neves. *Clima e cultura organizacional*. Lisboa: MacGraw-Hill.

KENNEDY (1988). *Culturas Fortes*. In Péres. *Escola e Valores*. Policopiado.

KOYS & DECOTTIIS (1991). *Perspectiva organizacional de clima*. In José Neves. *Perspectiva Organizacional*. José Neves. Mc Graw Hill.

LARIVIÈRE, C. (2000). *Clima de Escola e as Interacções Profissionais*. In. Dinis Saraiva. *Imagem de Escola, Cultura e Liderança: Um contributo para a compreensão do funcionamento dos órgãos colegiais*. Tese de mestrado. Porto: Universidade Portucalense.

LIMA, L. (1992). *A Escola Como Organização e a Participação na Organização Escolar. Um estudo da Escola Secundária em Portugal (1974- 1988)*. Braga: Universidade do Minho.

LIMA, L. (1992). *Cultura organizacional e cultura de escola*. In Leonor Torres. *Cultura organizacional escolar: um estudo exploratório a partir das representações dos professores*. Tese de mestrado. Braga : Universidade do Minho.

LIMA, L. (2006). *Compreender a Escola. Perspectivas de Análise Organizacional*. Lisboa: Edições Asa.

- LITWIN & STRINGER (1968). Clima Organizacional – Abordagem Conceptual. In José Neves. *Perspectivas de Abordagem do Conceito de Clima*. Lisboa: Mc Graw- Hill.
- LOPES, A. RETO, L., (1990). Identidade da Empresa e Gestão pela Cultura. Lisboa: Ed. Silabo.
- LOPES, A. e RETO, L. (1990). A cultura como metáfora. In Leonor Torres. *cultura organizacional escolar: um estudo exploratório a partir das representações dos professores*. Tese de mestrado. Braga: Universidade do Minho
- LOUIS, M. (1985). Perspectivas de abordagem/Análise no estudo da cultura organizacional. In Leonor Torres. *Cultura organizacional escolar: um estudo exploratório a partir das representações dos professores*. Tese de mestrado. Braga: Universidade do Minho.
- MCGREGOR, D. (sd). O lado Humano da Empresa. São Paulo: Martins Fontes Editora.
- MACGREGOR, D. (sd.). Perspectivas de abordagem/Análise no estudo da cultura organizacional. In Leonor Torres. *Cultura organizacional escolar: um estudo exploratório a partir das representações dos professores*. Tese de mestrado Braga: Universidade do Minho.
- MAILLO et al., & VELASCO (1993). Discursos, Imagens e Contradições. In Santos Guerra. *Entre Bastidores – O Lado Oculto da Organização Escola*. Lisboa: Edições Asa.
- MARTIN, J., & MEYERSON, D. (1988). A cultura organizacional como metáfora. In Leonor Torres. *A cultura organizacional escolar: um estudo exploratório a partir das representações dos professores*. Tese de mestrado. Braga: Universidade do Minho.
- MARTIN, & SACKMAN (1991). Cultura Organizacional – Abordagem Conceptual. In. José Neves. *O Conceito de Cultura Organizacional: Origem e Conteúdo*. Lisboa: MacGraw-Hill.
- MARTIN, J. (1992). Manifestações da cultura organizacional. In José Neves. *Clima e cultura organizacional*. Lisboa: MacGraw- Hill.
- .MORAN, E., & VOLKEIN, J. (1985). Dupla abordagem/cultura e clima organizacional. In Leonor Torres. *Cultura organizacional escolar: um estudo exploratório a partir das representações dos professores*. Tese de mestrado. Braga: Universidade do Minho.

- MORAN, E., & VOLKEIN, J. (1992). Perspectiva cultural de clima. In José Neves. *Clima e cultura organizacional*. Lisboa: MacGraw- Hill.
- MORGAN, G. (1986). Cultura organizacional. Recuperado em 2007, Agosto 18, de <http://www.rp-bibliotecavirtual/culturaorganizacional>.
- MORGAN, G. (1986). A cultura organizacional como metáfora. In Torres. *Cultura organizacional escolar: um estudo a partir da representação dos professores*. Tese de mestrado . Braga: Universidade do Minho.
- MORGAN, G., & MURGATROYD (1994). Cultura Organizacional e Cultura de Escola. In. Jorge Costa. *Imagens Organizacionais*. Porto: Edições Asa.
- MUSGRAVE (1984). Imagens, Discursos e Contradições. In Santos Guerra. *Entre Bastidores – O Lado Oculto da Organização Escolar*. Lisboa: Edições Asa.
- Neves, J. (2001a). Clima e cultura organizacional. Lisboa: MacGraw-Hill.
- NÓVOA, A. (1992). As organizações Escolares em Análise. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- NÓVOA, A. (1992). Concepções Organizacionais e Cultura (s) da Escola. In Santos Guerra. *Entre Bastidores – O Lado Oculto da Organização Escolar*. Lisboa: Edições Asa
- O'TOOLE. (1992). Cultura organizacional. Recuperado em 2007, Agosto 18, de <http://www.rp-bibliotecavirtual/culturaorganizacional>.
- OTT (1989). Diferenças e semelhanças entre os conceitos de clima e cultura organizacional. In José Neves. *Cultura e clima organizacional*. Lisboa: MacGraw-Hill.
- OUCHI, W. (1981). Cultura Organizacional – Abordagem Conceptual. In José Neves. *Clima e Cultura Organizacional*. Lisboa: MacGraw-Hill.
- OUCHI, W.(1986). Teoria Z. Como as Empresas Podem Enfrentar o Desafio Japonês. São Paulo: Nobel.
- OUCHI, W., SCHNEIDER, B., W., WILKINS (1985). Dupla abordagem/ cultura e clima organizacional. In Leonor Torres. *Cultura organizacional escola: um estudo exploratório a partir das representações dos professores*. Tese de mestrado. Braga: Universidade do Minho.
- OUCHI, W. (1986). A cultura como variável Independente e externa. In Leonor Torres. *Cultura organizacional escolar: um estudo exploratório a partir das*

representações dos professores. Tese de mestrado. Braga: Universidade do Minho.

PEPPER (1985). Cultura organizacional. Recuperado em 2008, Setembro 2, de Washintonsorioglobo.pt.

PÉRES (1999). A Escola e os Valores. Policopiado.

PETERS & WATERMAN (1987). Empresas Excelentes. In Péres. *A Escola e Valores*. Policopiado.

PETERS, T. & WATERMAN, R. (1987). In Search of Excellence (Na Senda da Excelência). Lisboa: Publicações D.Quixote.

PETERS, T. e WATERMAN, R. (1992). Perspectivas de abordagem/Análise no estudo da cultura organizacional. In Leonor Torres. *Cultura organizacional escolar. Um estudo exploratório a partir das representações dos professores*. Tese de mestrado. Braga: Universidade do Minho.

PIMENTEL, D. (1988). A cultura organizacional como metáfora. In Leonor Torres. *Cultura organizacional escolar*. Tese de mestrado. Braga: Universidade do Minho.

PINTO, C. (1995). Clima de escola e as interacções profissionais. In Dinis Saraiva. *Imagem de Escola, Cultura e Liderança: um contributo para a compreensão do funcionamento dos órgãos colegiais*. Tese de mestrado. Porto: Universidade Portucalense.

RAPOSO, Rita (1994). A Cultura organizacional como metáfora. In Leonor Torres. *Cultura organizacional escolar: um estudo exploratório a partir das representações dos professores*. Tese de mestrado. Braga: Universidade do Minho.

REICHERS & SCHNEIDER (1990). Diferenças e Semelhanças entre Cultura e Clima Organizacional. In José Neves. *Clima e Cultura Organizacional*. Lisboa: MacGraw- Hill.

SACKMAN, S. (1992). Manifestações da cultura organizacional. In José Neves. *Clima e cultura organizacional*. Lisboa: MacGraw-Hill.

SAINSAULIEU, R. (1987). A cultura organizacional como metáfora. In Leonor Torres. *Cultura organizacional escolar: um estudo exploratório a partir das representações dos professores*. Tese de mestrado. Braga: Universidade do Minho.

SANCHES (1992). Cultura organizacional e cultura de escola. In Jorge Costa. *Imagens organizacionais da escola*. Porto: Edições Asa.

- SARMENTO, M. (1992). Cultura organizacional e cultura de escola. In Jorge Costa. *Imagens organizacionais da escola*. Porto: Edições Asa.
- SCHEIN, E. (1990). Dupla abordagem/cultura e clima organizacional. In Leonor Torres. *Cultura organizacional escolar: um estudo exploratório a partir das representações dos professores*. Tese de mestrado. Braga: Universidade do Minho.
- SCHNEIDER, B. (1975). Dupla abordagem/cultura e clima organizacional. In Leonor Torres. *Cultura organizacional escolar: um estudo exploratório a partir das representações dos professores*. Tese de mestrado. Braga: Universidade do Minho.
- SCHNEIDER & REICHERS (1983). Clima Organizacional. In. José Neves. *Clima - Abordagem Conceptual*. Lisboa: MacGraw- Hill.
- SCHULTZ, M. (1991). A cultura como metáfora. In Leonor Torres. *Cultura organizacional: um estudo exploratório a partir das representações dos professores*. Tese de mestrado. Braga: Universidade do Minho.
- SÉGUIN (1987). Cultura organizacional e cultura de escola. In Jorge Costa. *Imagens organizacionais da escola*. Porto: Edições Asa.
- SÉRIEYX (1993). Cultura organizacional e cultura de escola. In Jorge Costa *Imagens organizacionais da escola*. Porto: Edições Asa.
- SILVA, A., & Pinto, J. (1986). Metodologia das Ciências Sociais. Porto: Ed. Afrontamento.
- SMIRCICH, L. (1985). A cultura organizacional como metáfora. In Leonor Torres. *A cultura organizacional escolar: um estudo exploratório a partir da representação dos professores*. Tese de mestrado. Braga: Universidade do Minho.
- SORIO, W. (2008). Pesquisa de clima organizacional. Recuperado em 2008, Setembro 2, de Washintonsoriolobo.pt.
- STRATEGOR (1993). Cultura organizacional e cultura de escola. In Jorge Costa. *Imagens organizacionais da escola*. Porto: Edições Asa.
- TEIXEIRA. M. (1995). Características do clima de escola. In Dinis Saraiva. *Imagem da Escola, Cultura e Liderança: um contributo para a compreensão dos órgãos colegiais*. Tese de mestrado. Porto: Universidade Portucalense.
- TEIXEIRA, S. (2005). Gestão das Organizações. Cultura da Organização. Lisboa: McGraw-Hill.

- TEODORO, A. (2001). *A Construção política da Educação. Estado Mudança social e Políticas Educativas em Portugal Contemporâneo*. Porto: Edições Afrontamento.
- THÉVENET, M. (1988). *Cultura como variável dependente e interna*. In Leonor Torres. *Cultura organizacional escolar. Um estudo exploratório a partir da representação dos professores*. Tese de mestrado. Porto: Universidade do Minho.
- THÉVENET, M. (1989). *Cultura de empresa, Auditoria e Mudança*. Lisboa: Monitor.
- THURLER, Mónica (1994a e 2001). *Clima e Cultura Organizacional*. In. José Neves. *Clima e cultura organizacional*. Lisboa: MacGraw- Hill.
- TOLEDO (1997). *Cultura organizacional*. Recuperado em 2007, Agosto 18, de <http://www.rp-bibliotecavirtual/culturaorganizacional>.
- TORRES, L. (1995). *Dupla abordagem/cultura e clima organizacional*. In Leonor Torres. *Cultura organizacional escolar: um estudo exploratório a partir das representações dos professores*. Tese de mestrado. Braga: Universidade do Minho.
- TORRES, L. (1995). *Perspectivas de abordagem/Análise no estudo da cultura organizacional*. In Leonor Torres. *Cultura organizacional escolar: um estudo exploratório a partir das representações dos professores*. Tese de mestrado. Braga: Universidade do Minho.
- TORRES, L. (1995). *A cultura organizacional como metáfora*. In Leonor Torres. *Cultura organizacional escolar: um estudo exploratório a partir das representações dos professores*. Tese de mestrado. Braga: Universidade do Minho.
- TORRES, L. (1995). *Cultura organizacional e cultura de escola*. In Leonor Torres. *Cultura organizacional escolar. Um estudo exploratório a partir das representações dos professores*. Tese de mestrado. Braga: Universidade do Minho.
- TORRES, Lima (1995). *Cultura Organizacional Escolar: um estudo exploratório a partir das representações dos professores*. Tese de mestrado. Braga: Universidade do Minho
- TORRES, Lima (1996). *Clima e Cultura Organizacional*. In. José Neves. *Clima e cultura organizacional*. Lisboa: MacGraw-Hill.
- TORRES, Lima (2004). *Cultura Organizacional em Contexto Educativo*. Sedimentos culturais e processo de construção do simbólico numa escola secundária

ria. Tese de doutoramento. Braga: Universidade do Minho. Instituto de Educação e Psicologia.

TORRES, L.(2006). Cultura organizacional em contexto escolar. In. Licínio Lima (org). *Compreender a Escola - Perspectivas de análise organizacional*. Porto: Edições Asa

TYLER, W. (1988). Cultura organizacional e cultura de escola : In Leonor Torres. *Cultura organizacional escolar: um estudo exploratório a partirv das representações dos professores*. Tese de mestrado. Braga: Universidade do Minho.

TYLER, W. (1991). Organización Escolar: Una Perspectiva Sociológica. Madrid: Morata.

VALA, J. (1994). Psicologia Social das organizações. Oeiras: Celta Editores.

VELASCO, M. (1993). Cultura organizacional e cultura de escola. In Santos Guerra. *Entre Bastidores – o lado oculto da escola*. Lisboa: Edições Asa.

WEICK, Karl (1976). “Educational Organization as Loosely Gouples Systems”, *Administrtrive Science Quartely*. In. Leonor Torres. *Cultura Organizacional escolar: um estudo exploratório a partir da representação dos professores*. Braga: Universidade do Minho

WOOD, (1992). Cultura organizacional. Recuperado em 2007, Agosto18, de <<http://www.rp-biblioteca virtual/cultura organizacional>

Sites da Internet consultados

Washintonsorio.globo.pt.

www.rp-/bibliotecavirtual/culturaorganizacional

