

DIOGO CHOUZAL DO NASCIMENTO

**PERCEPÇÕES DE
CULTURA E MUDANÇA
ORGANIZACIONAL**



FACULDADE DE LETRAS DA UNIVERSIDADE DE COIMBRA
2009

DIOGO CHOUZAL DO NASCIMENTO

PERCEPÇÕES DE CULTURA E MUDANÇA
ORGANIZACIONAL

Dissertação de Mestrado em Comunicação e Jornalismo,
área de especialização em Comunicação e Jornalismo,
apresentada à Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra,
sob orientação da Professora Doutora Isabel Cunha Ferin
e da Professora Doutora Leonor Lima Torres.



FACULDADE DE LETRAS DA UNIVERSIDADE DE COIMBRA
2009

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, quero expressar os meus agradecimentos à minha orientadora, Professora Doutora Isabel Ferin Cunha, docente da Universidade de Coimbra, pela sua inteira disponibilidade em acompanhar e orientar de forma rigorosa, competente e amiga, a presente dissertação; à Professora Doutora Leonor Lima Torres, docente da Universidade do Minho, pelo cuidado e rigor científico, manifestado ao longo da co-orientação.

Um agradecimento especial à Prof. Maria de Fátima Bento, docente da Escola Superior de Educação da Guarda, por me ter facultado várias publicações fundamentais para a elaboração deste trabalho; à Dr.^a Carla Ravasco, pela ajuda disponibilizada.

Gostaria de deixar uma saudação especial ao meu colega de Mestrado, Carlos Canelas, pelas suas sugestões, apoio e amizade.

Não posso esquecer e agradecer a todos os docentes da Escola Superior de Educação da Guarda que colaboraram no estudo empírico desta dissertação, e cujos comentários e sugestões foram importantes.

À minha mãe, pelo estímulo criado nas horas menos fáceis.

À minha esposa, pela amizade e companheirismo, pelo apoio, incentivo e perseverança constante, ao longo destes anos de trabalho.

A todos deixo a minha gratidão.

RESUMO

A presente dissertação, foi desenvolvida no âmbito do Mestrado em Comunicação e Jornalismo, a apresentar na Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. O objectivo deste estudo é dar a conhecer o papel que a cultura organizacional exerce no interior das organizações. O que é de facto partilhado numa organização? Existe uma cultura única, ou antes, culturas diferenciadas na organização? Até que ponto a cultura organizacional é algo de consciente e intencional, ou pelo contrário, uma dimensão organizacional escondida no subconsciente dos actores? O papel que a cultura exerce nas práticas quotidianas do contexto organizacional, como o processo de mudança das mesmas, foi o objectivo desta investigação empírica.

A dissertação foi estruturada em duas partes. Numa primeira fase, apresentamos o enquadramento teórico da temática abordada. São focadas as diversas correntes e conceitos de cultura, as manifestações de cultura, níveis de análise cultural, modelos de cultura e o processo de mudança organizacional. Na segunda parte, é apresentada uma investigação empírica que recaiu sobre uma organização de ensino superior. Embora já tenham sido apresentados estudos académicos, cujo objecto de estudo e análise incidiu sobre este tipo de organizações, este trabalho efectua uma abordagem que reflecte a opinião que os docentes têm das práticas culturais exercidas pelos mesmos.

As metodologias quantitativas foram privilegiadas como estratégia de análise na segunda parte, utilizando como técnica de recolha de dados, o inquérito por questionário e posterior análise estatística dos dados.

Pretende-se desta forma evidenciar a importância que a cultura exerce na vida organizacional, que por conseguinte, vai ter repercussões na forma de realizar comunicação organizacional.

PALAVRAS-CHAVE

Análise Cultural - Cultura – Cultura Organizacional – Ensino Superior - Mudança Organizacional

ABSTRACT

The present dissertation was developed in the context of the Master's degree in Communication and Journalism, to be presented in the Philological Faculty of the University of Coimbra. The objective of this study is to let know the part that organizational culture plays in the interior of the organizations. What is indeed shared in an organization? Is there only one culture, or rather, differentiated cultures in the organization? How far is culture something conscious and intentional, or, on the contrary, an organizational dimension hidden in the sub consciousness of the actors? The part that the culture plays in everyday practices of the organizational context, like their process change, was the objective of this empirical investigation.

The dissertation was structured in two parts. In a first phase, we present the theoretical framing of the boarded theme. Several currents and concepts of culture are focused, the demonstrations of culture, levels of cultural analysis, model of culture and the process of organizational change. In the second part, an empirical investigation is presented that fell back on an organization of superior teaching. Though there have been already presented academic studies, whose object of study and analysis happened on this type of organizations, this work effectuates an approach that reflects the opinion that the teachers have of the cultural practices practiced by them.

The quantitative methodologies were privileged such as analysis strategy in the second part, using technique of gathering of data, the inquiry for questionnaire and subsequent statistical analysis of the data.

It intends to show up in this way the importance that the culture practices in the organizational life that, consequently, is going to have repercussions in the form of carrying out organizational communication.

KEYWORD

Cultural analysis - Culture – Culture Organizational – Superior Teaching - Change Organizational

Í N D I C E

Introdução	7
Enquadramento Teórico	10
1. Conceptualização de Cultura	11
1.1.Noção de Cultura	11
1.2.Cultura Organizacional.....	17
1.2.1.Ter ou ser cultura	21
1.2.2.Sistema Cultural e Subculturas	22
1.3.Manifestações da Cultura Organizacional	25
1.3.1.Sagas e Histórias	26
1.3.2.Mitos e Ritos	27
1.3.3.Símbolos e Linguagem	27
2. Níveis de Análise Cultural.....	30
2.1.Perspectiva de Martin.....	32
2.2.Perspectiva de Sackmann	35
3. Modelos da Cultura Organizacional	40
4. Mudança Organizacional.....	47
4.1.Razões da Mudança	49
4.2.Factores de Mudança.....	51
4.3.Gestão da Mudança	52
4.4.Resistência à Mudança	53
4.5.Inovação Tecnológica.....	55
Estudo Empírico	58
5. O Ensino Superior Português.....	59

5.1.Instituto Politécnico da Guarda	64
5.1.1.Escola Superior de Educação da Guarda.....	66
6. Estudo das Organizações Educativas.....	69
6.1.Metodologias	74
6.1.1.Objectivos, pergunta de partida, problema, hipóteses e variáveis	75
6.1.2.Descrição da População	77
6.1.3.Métodos de recolha de dados	77
6.1.4.Tratamento e análise de dados.....	80
6.1.5.Apresentação, descrição e análise dos dados recolhidos.....	80
Conclusão	132
Bibliografia	136
Legislação	144
Índices de Figuras, Gráficos e Quadros	145
Apêndices	148

I N T R O D U Ç Ã O

O desenvolvimento das ciências sociais verificado nas últimas décadas, desencadeou novos paradigmas de análise e compreensão da comunicação. Os próprios alicerces do pensamento sobre a modernidade, são estruturados em torno da discussão sobre as correlações que existem entre comunicação e cultura. Tornou-se impossível fazer abordagens estanques, sem que a comunicação tenha implicações na cultura e vice-versa, confirmando desta forma a existência de um campo de interdependência, onde se cruzam os conceitos e perspectivas.

Podemos sugerir que a cultura seja tratada como comunicação. Os sujeitos interagem através da troca de mensagens, transações simbólicas significativas, vocalizações e comportamentos não verbais, ou seja, via comunicação. A compreensão resultante do processo de comunicação vai reforçar ou não, a adesão dos sujeitos a determinadas crenças e assumpções. As culturas são criadas, sustentadas, transmitidas e mudadas através desta interação social, praticável através da comunicação (Freitas, 1991). A este propósito, Isabel Ferin (2002: 10, 11) refere que a complexidade e a diversidade das inter-relações, interferidas ou não por organizações ou tecnologias, criadas de forma permanente pelos sujeitos, permitem nos dias de hoje que possamos falar “de uma comunicação global e de uma cultura global”, reflectidas no dia-a-dia das vivências, onde tudo se recria e cruza, como valores, estilos, num processo acelerado, que conduz muitas vezes à incerteza.

Muitos dos trabalhos académicos reflectem os fenómenos da comunicação, centrados no estudo dos *media*, dos novos *media* e sua recepção, enquanto a presente dissertação centra-se no estudo das organizações. As organizações são vistas como um fenómeno de comunicação, o garante da sua existência.

É reconhecível a importância que a comunicação organizacional vem assumindo em face do novo cenário globalizado. A comunicação organizacional alcançou outra atenção até aí não verificada, que aliada à receptividade das organizações, às novas

tecnologias da informação e comunicação permitiu criar novas plataformas de comunicação e interacção entre os membros da organização e os diferentes públicos externos. Aos serviços de comunicação das organizações, que se exige que comuniquem de forma eficaz, torna-se fundamental o conhecimento intra organizacional dos seus valores, da sua cultura, de forma a compreender melhor as dinâmicas vividas no interior da organização, os “edifícios de sentido”, como refere Rogério Andrade (2000: 13) «sejam eles a "cultura empresarial", a "comunicação global", as "marcas", a "imagem" ou a "excelência"».

O estudo da cultura ajuda a conhecer melhor a organização, e em particular o processo de mudança. O estudo da cultura é fundamental enquanto agente de integração, através da formação de padrões de comunicação, de interacção, da criação de valores, normas, e esquemas cognitivos de interpretação da realidade. A cultura deixa de ser vista como mais uma variável que a organização detinha. A cultura começa a ser entendida como um fenómeno activo, através do qual os sujeitos criam e recriam os seus ambientes.

No que respeita à estrutura, a dissertação encontra-se dividida em duas partes. Na primeira parte, onde estão incluídos cinco pontos, é feito o enquadramento teórico da investigação empírica. No ponto um é abordado o conceito de cultura, apresentando diferentes noções e percepções do termo, desde o período da antiguidade clássica, às concepções que vigoraram pelos finais do séc. XIX e início do séc. XX (concepções antropológica, marxista, estruturalista, sociológica de cultura), dos estudos culturais britânicos às tendências actuais. De seguida, introduzimos o termo “cultura organizacional”, o *ter* ou *ser* cultura, a diversidade e estrutura cultural no interior das organizações. São apresentadas as diferentes manifestações da cultura, visto serem um bom meio para a análise e compreensão de valores e atitudes que ajudam a caracterizar melhor a cultura de uma organização.

No ponto dois expomos os diferentes níveis de análise cultural. Atendendo aos diferentes métodos e conteúdos do processo de estudo da mesma, apresentamos as perspectivas de Joanne Martin e Sonja Sackmann. No ponto três, são descritos diferentes modelos/tipologias de cultura que derivam dos conflitos e contradições, resultado de uma diversidade de forças, que realiza a sua pressão em sentido contrário e de forma sincrónica.

A metáfora cultural contribui de forma decisiva para compreender o processo da mudança organizacional. A introdução de novas tecnologias e de novas estruturas e

formas de comunicação, determinam que os sujeitos envolvam e apreendam culturalmente estes novos meios. Este papel do processo de mudança organizacional é desenvolvido no ponto quatro.

Na segunda parte, é apresentada uma investigação empírica, que incidiu sobre os docentes que leccionam na Escola Superior de Educação, do Instituto Politécnico da Guarda. Embora já tenham sido apresentados estudos académicos, cuja análise recaiu sobre organizações educativas de ensino não superior, este trabalho efectua uma abordagem sobre uma organização de ensino superior.

No ponto cinco, fazemos um enquadramento e contextualização do ensino superior em Portugal. São apresentados os novos desafios propostos pelo Processo de Bolonha às instituições de ensino superior, bem como uma referência ao novo regime jurídico, que veio provocar novas formas de organização institucional. De seguida apresentamos uma breve resenha do Instituto Politécnico da Guarda, seguido da Escola Superior de Educação.

O ponto seis é dedicado ao estudo das organizações educativas. Para além de ser feito um enquadramento à investigação empírica, são definidos os objectivos, a pergunta de partida, o problema, as hipóteses e as variáveis da investigação. De seguida, é feita uma descrição da população, dos métodos de recolha, tratamento e análise de dados. Por fim, são apresentados, descritos e analisados os dados recolhidos.

Na conclusão expomos os principais resultados da investigação empírica e salientamos algumas referências para futuras investigações no domínio de estudo da cultura organizacional. Pretende-se desta forma demonstrar a importância que a cultura exerce no seio das organizações, que por conseguinte, vai ter implicações na forma de realizar comunicação organizacional.

E n q u a d r a m e n t o T e ó r i c o

1 . C O N C E P T U A L I Z A Ç Ã O D E C U L T U R A

1.1. NOÇÃO DE CULTURA

A ideia de cultura tem suscitado diversas interrogações. O conceito de cultura¹ é usado para descrever todo um modo de vida, as formas de pensar, sentir e actuar, que são assimiladas por grupos de sujeitos². Isabel Ferin (2002) explica-nos vários conceitos de cultura, por forma a compreender melhor a sua complexidade com a comunicação, desde o período da antiguidade clássica, passando pelo período dos finais do séc. XIX e início do séc. XX (concepções antropológica, marxista, estruturalista, sociológica de cultura), aos estudos culturais britânicos e tendências actuais do conceito de cultura.

Em relação ao primeiro período (Antiguidade Clássica – Idade Média – séc. XVIII), a autora (2002: 35) remete-nos para um conceito de cultura desenvolvido no período da Idade Média, o qual designa “a acção que o homem realiza – quer sobre o seu meio, quer sobre si mesmo – no sentido de aperfeiçoar as suas qualidades e promover a cultura do espírito.” São promovidos o desenvolvimento das capacidades da língua, ciência, arte e espiritualidade. Esta concepção clássica de cultura manteve-se

¹ A palavra cultura deriva etimologicamente do latim *cultus* (o verbo colere). O verbo colere expõe vários significados: praticar, cuidar, honrar, ocupar-se de, respeitar, proteger e vigiar. A palavra cultura surge sob a forma de substantivo que significa cultura dos campos, que em sentido figurado, pode referir-se a cultura do espírito, ao culto e a acções de honrar (Morgan, 1997: 120).

² Se todo o ser humano é um ser de cultura, como é que ele adquire a cultura do seu grupo e de que forma o seu comportamento é determinado pela cultura? Poderá o mesmo sujeito mudar de cultura ou participar simultaneamente em várias culturas? Estarão as culturas dos grupos socialmente dominadas, condenadas a seguir a cultura do grupo dominante? A mudança cultural pode impor-se ou obedece a regras, que os sujeitos não controlam?

até finais do séc. XVIII, nas sociedades alemã e francesa, como forma de ascensão da burguesia europeia e intelectual, reclamando para si, o domínio de cultura, enquanto a nobreza detinha o poder de civilização.³

A concepção antropológica, surgida nos finais do séc. XIX, associa cultura à precisão de registar, catalogar objectos, fenómenos, crenças da sociedade não ocidental, fazendo com que a cultura ganhasse um estatuto científico, enquanto disciplina. Para além de querer registar os factos tangíveis da cultura, também analisa a parte menos tangível, visível, como por exemplo, as concepções simbólicas. O antropólogo Clifford Geertz (2000), um dos investigadores associado à corrente antropológica, afasta-se da análise mais tradicional, que aborda a cultura através dos comportamentos tangíveis (costumes, tradições, usos) e acentua a importância dos aspectos que não são perceptíveis e orientam o comportamento, destacando assim a dimensão simbólica da cultura. Para Geertz, a cultura é entendida como um sistema de símbolos e de significações partilhados. A cultura é uma manifestação da vida social, que não advém da hereditariedade biológica (Lima, 1982; Sarmiento, 1994; Titiev, 2002; Ricardo, 2003). A cultura vem do interior do sujeito e é construída por este, de modo a fortalecer as aptidões que tenham em comum.

A antropóloga Mischa Titiev (2002: 13), ao definir os atributos da cultura, aponta que o termo pode ser usado em dois sentidos distintos. Pode referir os aspectos não biológicos da humanidade no seu conjunto (concepção universalista), ou pode respeitar apenas à forma de vida de um determinado grupo de homens e mulheres (concepção etnologista). De qualquer maneira, os antropólogos usam o termo cultura para descrever a série dos instrumentos não geneticamente adquiridos pelo homem, bem como o comportamento adquirido após a nascença. Não há um único aspecto em que a cultura deixe de diferir da biologia humana.⁴

A concepção marxista é marcada pelo materialismo histórico de Marx, afirmado pelas bases materiais da sociedade e assente no modo de produção e nas suas relações sociais (Holton, 2002). Neste seguimento, Isabel Ferin (2002) aponta que a cultura:

³ Mesquitela Lima *et al.* (1982) apresentam diversas distinções entre cultura e civilização: o conceito de civilização tem um carácter racional, que serve para designar um conjunto de culturas particulares com afinidades entre si ou origens comuns. A cultura reúne o conjunto de meios que um homem e/ou a sociedade dispõe para controlar e manipular o meio ambiente físico. Irá abranger os aspectos mais espirituais e desprendidos da vida colectiva.

⁴ Segundo a autora, existe uma área do comportamento humano designada por biocultura, na qual as forças da cultura se cruzam com as forças da biologia. Embora a cultura, a biocultura e a biologia actuem de forma diferente, a cultura humana assenta numa base biológica.

“é determinada por forças de relações de produção, constituindo parte integrante da superestrutura social [...] por conseguinte, a classe dominante, possuidora do capital e dos meios de produção controlaria, através de diversos dispositivos de carácter económico e político, os meios de produção intelectual.” (39-40).

Nesta sequência, a Escola de Frankfurt⁵ renuncia ao conceito de cultura, proposto pela concepção clássica, ao defender a sua troca, pelo conceito de indústrias culturais, associando a cultura ao modo de estrutura económica. A influência do marxismo teve repercussões fundamentais no pensamento produzido pela Escola de Frankfurt, como posteriormente nas correntes estruturalistas e nos estudos culturais. Na perspectiva de Holton (2002), não era objectivo de Marx colocar uma ênfase tão simplista nos factores materiais. São avançados outros argumentos que defendem que a política, o direito e a cultura devem ser autónomos face à “superestrutura”.

A concepção estruturalista de cultura, desenvolveu-se também no séc. XIX, com os contributos de Saussure, Jakobson e Lévi-Strauss.⁶ O estruturalismo procura explorar as inter-relações, através das quais o significado é produzido dentro de uma cultura. Os significados são produzidos através de actividades, que servem como sistemas de significação. Actividades como jogos, rituais referentes à alimentação, à religiosidade, textos, são objecto de estudo dos estruturalistas, para assim descobrirem as estruturas, pelas quais o significado é produzido numa cultura.⁷ De modo diverso, João Lopes (1998) regista como principal limitação das propostas estruturalistas, o seu excessivo formalismo.

A concepção sociológica de cultura, subdivide-se entre a valorização da acção individual e o facto social, na análise dos fenómenos culturais. Os fundadores da sociologia, Durkheim e Weber, apresentam tendências sociológicas distintas acerca da

⁵ Foi a partir de 1930, que Max Horkheimer, director do Instituto de Pesquisa Social de Frankfurt na Alemanha, criou o grupo Escola de Frankfurt, o qual viria a desenvolver a Teoria Crítica da Sociedade. Com o decorrer da II Guerra Mundial, os membros do Instituto, na sua maioria judeus, migraram para Genebra, Paris e Nova Iorque (Universidade de Colômbia). No âmbito dos estudos realizados pelo grupo, sobre a Autoridade e a Família, os filósofos colocaram em causa a capacidade das classes trabalhadoras em levar a cabo as transformações sociais consideradas importantes. Fizeram parte do grupo: Erich Fromm, Herbert Marcuse, Adorno e Jürgen Habermas.

⁶ O estruturalismo é uma abordagem que se tornou um dos métodos para analisar a língua, a cultura, a filosofia da matemática e a sociedade, na segunda metade do séc. XX. Fizeram parte do estruturalismo europeu, os seguintes investigadores: Ferdinand de Saussure, Claude Lévi-Strauss, Émile Benveniste, Michel Foucault, Jacques Derrida Louis Althusser e Jacques Lacan.

⁷ O antropólogo Claude Lévi-Strauss analisou os fenómenos culturais, os quais compreenderam a mitologia, as relações de família e a preparação de alimentos.

compreensão de cultura. Assim, Durkheim considera que as representações e as significações são socialmente construídas, colocando um realce na sua partilha, através dos processos de integração social e de formação de uma consciência colectiva. Desta forma, as ideias e os sentimentos são irreduzíveis aos sujeitos, considerados como produtos impessoais, isto é, socialmente construídos. Neste caso, “a cultura assume, preferencialmente, a função integradora” (Ferin, 2002: 42).⁸

Por outro lado, para Max Weber (1979), o ponto de partida e a conclusão da sua análise é o sujeito: “A Sociologia interpretativa considera o indivíduo e o seu acto como a unidade básica, como o seu átomo [...] o indivíduo é também o limite superior e o único portador da conduta significativa...” (p. 74). O mesmo autor incorporou o problema da compreensão na sua abordagem sociológica, pelo que apelidou a sua perspectiva de “sociologia interpretativa ou compreensiva”.

Por seu turno, Carlos Ricardo (2003: 142-144) assinala que, numa perspectiva sociológica, a principal função da cultura é reunir uma diversidade de sujeitos num único conjunto social, segundo significados e modalidades próprias dessa mesma cultura. A criação cultural não se refere a meras generalizações, mas à construção de um universo mental e simbólico comum. Os sujeitos podem comunicar entre si e sentirem-se parte do mesmo universo, que garante a sua unicidade.

A concepção dos estudos culturais⁹ vai valorizar o papel dos valores, na formação individual e na educação, concedendo-lhes uma importância cultural. Foi em 1869 que Matthew Arnold publicou *Culture and Anarchy*, cuja análise incidiu sobre a natureza da cultura e da sociedade. Matthew procurou descobrir qual a origem da cultura, os seus benefícios, e a sua necessidade real. O autor contrasta a cultura, que designa por estudo da perfeição, com a anarquia e a incerteza que se viveu em Inglaterra, durante o período Vitoriano, entrando em detalhes e complexidades do contexto religioso (Matthew, 1994). Outro dos contributos foi dado por T. S. Eliot (1962: 21), para quem o termo cultura tem diferentes associações, se tivermos em mente o desenvolvimento de um

⁸ Torna-se comum falar em cultura de uma determinada sociedade ou de uma época histórica. Contudo, na opinião de Manuel Sarmiento (1994), a análise sociológica tende cada vez mais a investigar o estudo dos fenómenos culturais que sucedem ao nível micro, quer seja nas organizações, nos grupos ocupacionais, ou ainda em colectividades específicas.

⁹ Os Estudos Culturais são uma área de investigação sobre comunicação e cultura, considerados inicialmente, de orientação marxista, que se movimentavam no campo dos estudos literários. Os Estudos Culturais foram criados pelos seguintes investigadores: E. P. Thompson, Richard Hoggart, Raymond Williams e Stuart Hall. Actualmente, os Estudos Culturais centralizam o seu trabalho na análise de acção dos *media*.

sujeito, de um grupo, ou de uma sociedade no seu todo. É parte da sua tese que a cultura do sujeito depende da cultura de um grupo, e que a cultura de grupo depende da cultura da sociedade, à qual pertencem¹⁰.

Nos últimos anos, para Stuart Hall (1997), o termo cultura é usado para se referir ao que é distintivo, sobre as experiências de vida de uns sujeitos, comunidade, país ou grupo social. Por outro lado, o termo pode ser usado para descrever os valores compartilhados de um grupo ou da sociedade, mostrando assim uma definição antropológica, com maior ênfase sociológica, reforçando que “o seu estudo sublinha o papel crucial do domínio simbólico, no coração da vida social”¹¹ (1997: 4). O autor vai mais longe, considerando que a cultura está preocupada com a produção e troca de significações, entre os membros de uma sociedade ou grupo. A cultura depende dos seus participantes, que interpretam de forma significativa o que se vai realizando em seu redor, e dando sentido ao mundo.

Por último, Isabel Ferin (2002) apresenta-nos as tendências actuais que demarcam a concepção de cultura. Ao longo do séc. XX surgiram outras correntes e pensamentos disciplinares que dedicaram parte do seu estudo, ao conceito e âmbito da cultura. Aliás trata-se de um campo bastante transdisciplinar, objecto de estudo das Ciências Sociais e Humanas. A autora discrimina um conjunto de movimentos, tais como o Interaccionismo Simbólico¹², à “fenomenologia, ao evolucionismo darwinista e à psicologia comportamental” (p. 46), os quais, de acordo com as suas áreas de investigação, apresentaram as suas concepções de cultura. Neste âmbito, Pissarra Esteves (1995) aponta que é altura de reflectir os grandes paradigmas do pensamento social: a tradição objectivista e a culturalista. Defende que cabe à ciência da comunicação ajudar a perceber como elas emergiram factualmente nas sociedades modernas, e acompanharam a evolução da modernidade.

Enquadrado nas tendências actuais e no âmbito da psicologia, apresentamos o contributo de José Neves (2000), que define cultura como um factor do processo social que se exterioriza no modo de vida. Defende a existência de duas correntes de

¹⁰ Para Eliot (1962: 21-22), a diferença entre as três aplicações do termo cultura pode ser melhor compreendida, questionando a que distância, em relação ao sujeito, ao grupo, e à sociedade, o objectivo consciente de realizar a cultura, tem qualquer significado.

¹¹ Tradução do autor.

¹² No âmbito do Interaccionismo Simbólico, George Herbert Mead entendeu a sociedade como um sistema de comunicações interindividuais significantes e Erving Goffman estudou as estratégias utilizadas pelos sujeitos na comunicação interpessoal.

pensamento que caracterizam a problemática da cultura: uma corrente que entende a cultura como uma criação dos sujeitos que interagem; outra (segunda), que assume a cultura como um processo de relações sociais, não observável directamente.

A cultura encontra-se no interior da estrutura social, como um conjunto de normas entendidas ou subentendidas, que regularizam os pensamentos e os comportamentos. Estas duas correntes vigoraram até ao momento em que o pensamento antropológico progrediu na forma de conceber a cultura. O mesmo autor refere:

“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, quer 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, quer como um sistema partilhado de símbolos e de significados, patente nos pensamentos e nos significados partilhados pelas pessoas de uma sociedade.” (Neves, 2000: 66).

Na opinião de Carlos Ricardo (2003: 142-144), a cultura, no plano psicológico, cumpre uma função importante a nível individual, proporcionando modos de pensar, conhecimentos, expressão de sentimentos e instrumentos para satisfação das necessidades físicas. Os elementos culturais formam um conjunto integrado, onde cada aspecto determina o modo de ser dos outros e é por estes modificado. Assim, quando ocorrem alterações na cultura, geram-se mudanças noutras áreas.

Não podemos deixar de referir as práticas do quotidiano, designadamente as que se encontram ligadas ao uso e efeitos dos *media* e dos novos *media*. Sobre este aspecto, Ferin (2002: 47) estabelece as correlações que existem entre as áreas da cultura e da comunicação, assumindo a “cultura como um ambiente envolvente, determinante e determinado, das interacções realizadas nas três dimensões da comunicação (comunicação interpessoal, mediada e mediatizada)”. Ambas as áreas acabam por partilhar o mesmo processo de criação (códigos e tecnologias); o mesmo processo de crescimento e desenvolvimento (aprendizagens, rituais, inovação e ruptura), no mesmo espaço (actividade humana). Esteves (1995: 12) considera que o potencial tecnológico, cada vez mais sofisticado e de forma acessível, pode ser orientado por cada um de nós, permitindo imprimir novos ritmos ao nosso quotidiano que se julgavam impossíveis.¹³ Face ao exposto, Lopes da Silva (2002) defende que muitas das actividades culturais se transferem para ambientes virtuais, onde as transformações ocorrem a uma velocidade

¹³ Esteves (1995) vai mais longe, ao reconhecer que se deve abrir ao novo pensamento crítico, o novo mundo.

que excede a acção humana. Ora, as revoluções na cultura a nível global, têm grande impacto nos modos de vida dos sujeitos. O mesmo autor defende que assistimos a uma homogeneização da cultura, esvaziando em certa parte as culturas regionais e locais. Em contrapartida, notamos que os *novos media*, para além de globalizarem a cultura, permitem que as particularidades culturais possam ser matéria de conhecimento mundial, através da sua difusão. Face às diferentes opiniões que se possam ter, a cultura acaba por ser um dos elementos mais dinâmicos de mudança histórica nos dias de hoje.

A vida sociocultural é muito gregária. Os homens não vivem sós, mas em grupos. Em qualquer sociedade humana encontramos diferentes tipos de união de sujeitos, para além das famílias (Lima, 1982). Os homens nascem em organizações, estudam em organizações, trabalham em organizações, divertem-se em organizações e envelhecem em organizações. Esta forma de os homens se constituírem em grupos, que agregados, formam um conjunto maior, a sociedade, desenvolvem formas e maneiras de socialização com regras, objectivos, direitos e obrigações. Vala *et al.* (1994), como Yves Bertrand e Guillemet (1994) reconhecem que as organizações, após terem sido encaradas como máquinas, organismos e cérebros (perspectiva gestonária), tendem a ser consideradas como culturas (perspectiva simbólica - cognitiva). De seguida abordamos o conceito de cultura aplicado às organizações, cuja análise permite conhecer melhor o seu quotidiano em particular, as suas actividades e comunicação, bem como compreender toda a dinâmica envolvente à organização.

1.2. CULTURA ORGANIZACIONAL

A cultura organizacional tem vindo a provocar interesse no seio das comunidades científica e empresarial, para evidenciar o clima e as práticas que se desenvolvem na organização, os processos relacionais que se criam em volta dos sujeitos, a exposição de valores e crenças, no interior da organização. O que é de facto partilhado numa organização? Qual a sua origem teórica, o seu estatuto científico, e que objectivos visa o seu estudo?

Para Manuel Sarmiento (1994: 110), a cultura organizacional desenvolve-se no âmbito de duas perspectivas: na *prescritiva*, a cultura organizacional gera-se num

processo de adaptação a modelos que já existem, sendo conjuntamente, um efeito e um meio de socialização organizacional; no âmbito da perspectiva *interpretativa*, a cultura organizacional desenvolve-se num processo constante de ajuste entre sujeitos, em função da disposição social que sobre eles se exerce, como das relações que estabelecem entre si, em especial as relações de grupo.

O mesmo autor vai mais longe, ao considerar que as culturas organizacionais se geram continuamente no quadro da influência das organizações, as quais interagem com os processos de gestão e interacção das organizações. A cultura acaba por ser uma variável dependente e interna à organização, pressupondo-se assim que cada organização tem uma cultura.

Mas a cultura também poderá ser uma variável independente e externa à organização, condicionada pela sociedade. Para Edgar Morin (2001: 30-36), a presença e a estrutura dos sistemas, depende de uma alimentação exterior, não só material/energética, como organizacional/informacional. Nesta linha de pensamento, também a cultura das organizações se cria e faz, segundo as pressões ambientais.

Por seu lado, vários autores, como Edgar Schein (1992), Albino Lopes e Luís Reto (1990), referem que a liderança é o instrumento necessário para criar a cultura, bem como para gerir as suas mutações. Através dos grupos que se encontram no interior da organização, será possível uma melhor perceptibilidade da criação, do desenvolvimento, da forma como é manipulada e gerida a cultura organizacional. Todo este processo dinâmico de criação da cultura e gestão é a essência da liderança, o que permite uma certa unicidade entre a cultura e liderança, reforça Edgar Schein. Mas os líderes formais da organização não são os únicos geradores da cultura organizacional, visto que se desenvolve num contexto social, mais abrangente, como considera Manuel Sarmiento (1994: 110).

Na apresentação das diferentes definições de cultura organizacional, é comum que as mesmas incidam sobre o conteúdo e que por outro lado delimitem o objecto de estudo, remetendo assim para diferentes tipos de organização. Como nos explica Duarte Gomes (2000: 27-28), «A maioria das definições de cultura organizacional incide sobre o conteúdo, mas distinguem-se pela especificidade de quem as estuda», tendo em atenção a gestão da mesma.

Para Edgar Shein (1992: 12), a cultura organizacional pode ser definida como:

“O padrão de pressupostos básicos, que um dado grupo [¹⁴] inventou, descobriu ou desenvolveu, aprendendo a lidar com os problemas de adaptação externa e de integração interna, e que têm funcionado suficiente bem para serem considerados válidos e serem ensinados aos novos membros como modo correcto de compreender, pensar e sentir, em relação a esses problemas.”¹⁵

Na ideia de Gareth Morgan (1997), a cultura organizacional pode ser entendida como um processo de construção da realidade, que possibilita aos sujeitos compreenderem determinados factos, de uma forma ímpar de outros sujeitos. Esta dinâmica, permite que os sujeitos vão criando e reformando a sociedade onde vivem, o que gera todo um conjunto de actividades e comportamentos, de demonstrações mais ou menos visíveis, e assim permitem abordar o estudo da cultura de uma determinada organização. Na perspectiva de Duarte Gomes (2000: 28), a «...cultura acaba por consistir naquilo que é necessário conhecer e em que é necessário acreditar, para que as pessoas possam agir de uma forma aceitável no interior duma dada comunidade.»

Por sua vez, Carlos Ricardo (2003) refere que a noção de cultura aplicada às organizações pode possibilitar uma melhor compreensão dos pontos fortes e fracos das organizações. A cultura é uma metáfora emergente, que em comparação com as outras metáforas (a máquina e o organismo), permite descobrir aspectos regularmente ignorados pelas abordagens tradicionais, que concedem importância aos aspectos racional e formal da vida da organização, e ignoram o seu lado simbólico. De acordo com Renaud Sainsaulieu (1987: 214), o qual podemos enquadrar numa perspectiva mais formal e racional, refere:

“As culturas da empresa são consideradas como factores de desenvolvimento das empresas, em momentos de contingência, ameaça e crises económicas. Será a sua capacidade de produzir um sistema social mais ou menos rico em actores, inovações e projectos de desenvolvimento que podem ser analisadas com base no estudo sociológico do processo de acção cultural, no interior das interacções estratégicas.”¹⁶

A palavra cultura, aplicada às organizações, tem muitos significados e conotações. Quando a aplicamos aos grupos e organizações, apresentam-se confusões

¹⁴ Edgar Shein (1992) utiliza o termo *grupo* para referir unidades sociais de diferentes tamanhos, incluindo organizações e subunidades das organizações, excepto quando é necessário distinguir tipos de unidade sociais, visto que os pequenos grupos podem existir dentro de grupos maiores.

¹⁵ Tradução do autor.

¹⁶ Tradução do autor.

na sua definição, do ponto de vista conceptual e semântico, visto que os estudiosos têm dificuldade em apresentar uma definição que não seja dúbia¹⁷.

Ter cultura é reflexo da consciência que as organizações têm de si mesmas, reconhecendo e identificando-se com símbolos, linguagem, histórias, mitos, sagas e lendas (manifestações culturais que serão abordadas posteriormente). Numa perspectiva gestonária, as organizações coesas são amostras de uma cultura forte, unida, que se aceita inteiramente ou se rejeita. A cultura é uma realidade integrante e indispensável da organização, um elemento estrutural e estruturante, não um elemento ornamental, que possa ser substituível. O conceito de cultura tem sido um meio para compreender a realidade complexa que se vive no interior das organizações¹⁸.

Em relação às inúmeras funções da cultura organizacional, estas são perceptíveis e referenciadas nas suas variadas manifestações. Lemaitre (1984), citado por Duarte Gomes (2000: 113), distingue quatro funções da cultura relevantes no estudo das organizações:

¹⁷ João Bilhim (2005: 186) tece alguns comentários acerca deste propósito: «a ausência de consenso em relação às metodologias de abordagem e às formas de operacionalização do conceito deu origem a um conjunto teórico pouco integrado, e múltiplas definições de cultura. A cultura é tangível, implícita, dada como certa, e cada organização desenvolve pressupostos, compreensões e regras, que guiam o comportamento diário na organização.»

A cultura vai para além das normas ou valores de um grupo. Ajuda a estabilizar o meio ambiente interno e externo, ela é sempre demonstrada aos novos membros da organização. Segundo o mesmo autor, «para que a cultura possa desenvolver esta função, ela deve ser aceite como válida, congruente, sem esquecer as experiências e vivências das novas gerações que acabam depois por ter repercussões na organização. A cultura também é feita de mudanças.» (Bilhim, 2005: 191).

¹⁸ Porquê a necessidade de compreender a cultura organizacional?

- ***A análise cultural ajuda a definir e a compreender as dinâmicas subculturais no interior da organização.*** Permite compreender como no interior das organizações, com diferentes subculturas e grupos ocupacionais, estes conseguem trabalhar lado a lado com as suas diferenças. Para se descobrir a necessária integração há que compreender as funções das subculturas, a estrutura do processo dos inter-grupos, que envolve a comunicação, a colaboração no combate de problemas e limites dos perigos subculturais.
- ***A análise cultural é necessária para compreender até que ponto as novas tecnologias influenciam e são influenciadas pelas organizações.*** As novas tecnologias são actualmente objecto de reflexão e estudo da cultura, que envolve novos termos científicos. A subcultura reflecte estes novos conceitos. Tem havido muitas discussões acerca do papel das tecnologias da informação e o seu impacto ou transformação no trabalho e nas organizações. As novas tecnologias acabaram por transformar muitas das práticas existentes na organização. Deve ser reconhecido que o processo de subculturas no seio da comunidade das novas tecnologias da informação, provocou diversas mutações na variação funcional das subculturas como a interacção de outras subculturas, que transformam a tecnologia.
- ***A análise cultural é necessária para uma melhor gestão dos limites étnicos nacionais.*** Quando o conceito de cultura ajudou a compreender o fenómeno subcultural das organizações, veio-se a tornar mais relevante numa análise mais abrangente das inter-relações étnicas nacionais, resultantes de aquisições, fusões, parcerias entre organizações (Shein, 1992).

- a) **“A cultura fornece uma interpretação da realidade.** É a cultura que proporciona o quadro de referência a partir do qual os sujeitos e os grupos atribuem sentido às suas actividades e acontecimentos.
- b) **A cultura coloca os actores em posição de agir.** A cultura reduz incertezas e possibilita actuar.
- c) **A cultura assegura a manutenção e a reprodução da ordem social.** Para a autora, o “código cultural”, assegura a integridade e identidade do sistema social, a sua perpetuação ou reprodução, protegendo-o contra a incerteza e a desordem.
- d) **A cultura é factor de identificação.** Cultura e identificação estão de tal modo associadas que se torna difícil determinar se uma precede a outra, ou se a relação entre elas é circular. Uma cultura comum implica um mesmo sistema de representações e de valores.”

Como se vê a cultura desempenha numerosas funções nas organizações. De acordo com João Bilhim (2005), a cultura tem um papel na definição das fronteiras das organizações, o que permite distingui-las umas das outras. Confere sentido de identidade aos seus membros, facilita a identificação com as metas organizacionais e alarga a estabilidade do sistema social. É um mecanismo de controlo, que dá forma às atitudes e comportamentos dos sujeitos.

1.2.1. Ter ou ser cultura

Enquanto sistema permeável às diversas mutações que ocorrem no exterior, a organização não deixa de ser um sistema aberto. Existem duas perspectivas diferentes de encarar a cultura organizacional: a perspectiva de que a organização *tem* cultura e a perspectiva de que a organização *é* cultura. A primeira perspectiva insere-se na corrente gestionária, que encara a cultura organizacional como mais uma das variáveis que a organização possui. A cultura é considerada mais um subsistema, como a produção, a tecnologia, o financeiro, que é controlável, e resultante dum processo de socialização. É salientada uma visão muito objectivista da organização. Nesta linha de pensamento, Hampden-Turner (1993: 27) reconhece que a cultura funciona como um modelo de informação (podemos considerar como subsistema), que combate as incompreensões que possam surgir entre os sujeitos. A cultura dá continuidade e identidade ao grupo (visão positivista e objectiva).

A perspectiva que defende a organização como cultura, procura entender a organização como um sistema de conhecimentos, salientado a natureza cognitiva e

simbólica (Gomes, 2000; Bilhim, 2005). A natureza cognitiva permite-nos conhecer melhor os comportamentos individuais, enquanto a natureza simbólica tenta depreender de que forma os sujeitos partilham um único ideal. A cultura é encarada como algo que se vai construído, e não um dado adquirido pela organização. É dada uma maior ênfase à forma como a organização se constrói, se desenvolve e se afirma no exterior.

Estas diferentes maneiras de associar a cultura à organização, através do *ter* ou *ser cultura*, perspectivam diferentes conceitos de cultura e organizações, e nas palavras de Duarte Gomes (2000: 148) “remete para a diferença entre orientações centradas sobre o conteúdo ou sobre o processo, referentes quer a uma quer a outra.” Na área profissional das Relações Públicas, a cultura acaba por ser encarada mais na perspectiva do *ter cultura*, a qual acaba por ser vista como um agente aglutinador de forças e vontades no interior da organização, para cumprimento de objectivos.

1.2.2. Sistema Cultural e Subculturas

No pensamento de Lima (1982: 40), “... os Homens não acrescentam coisas à natureza da mesma maneira: cada grupo, cada povo, cada sociedades, mercê de um conjunto de causas várias, [...], possui as suas obras, e a sua forma peculiar de acrescentar, de transformar ou de transmitir cultura.”. Face ao exposto, é entendido que não existe uma cultura integradora, de único pensamento e acção. Bem pelo contrário, é reconhecido pelo autor que existem formas características, de participar e comunicar a cultura, consoante os povos, os grupos e as sociedades. Para ilustrar graficamente a apresentação das diferentes concepções de cultura, Mats Alvesson (1993: 108), definiu as seguintes quatro imagens, destacando-se a figura maior como a organização e as áreas pintadas, como cultura.

Fig. 1 – A organização como uma cultura



Fig. 2 – Cultura ideal: a organização como um espaço de reunião de culturas



Fig. 3 – Perspectivas locais em subculturas organizacionais



Fig. 4 – A organização em termos de diferenças configurações culturais



Fonte: ALVESSON, Mats (1993), *Cultural Perspectives on Organizations*, Cambridge, Cambridge University Press, p. 108.

As organizações podem ser vistas como pequenas colectividades, que se descrevem por padrões distintos da cultura, possuidoras no seu interior, de sujeitos com percepções diferentes da realidade. Estes podem estar representados no interior de uma determinada organização por várias subculturas. A complexidade organizacional exige assim o recurso ao conceito de pluralidade cultural, inerente à diversidade dos interesses e das subjectividades presentes em qualquer organização. Partindo deste pressuposto, o conceito de sistema cultural seria mais indicado para caracterizar a realidade organizacional.

Para José Canavarro (1996), a existência de diversas culturas numa organização é resultado da diversidade de comportamentos existentes numa organização, verificando-se um aumento das diferenças comportamentais em períodos conturbados da história organizacional. Todavia, enquanto o sistema cultural tem ciclos de equilíbrio e de reequilíbrio relativamente curtos, a identidade é caracterizada por uma permanência temporal longa e pela rigidez, o que poderá corresponder ao risco de desaparecimento da organização (Lopes e Reto, 1990). A ideia de que as organizações são locais de produção de subculturas decorre de uma visão de organização como sistema político-cultural.

Os mesmos autores (Lopes e Reto, 1990: 63-64) apresentam um conjunto de subculturas organizacionais, os quais são: subculturas de elite *versus* subculturas de base; subculturas resultantes da divisão departamental da organização; subculturas resultantes da divisão horizontal e das categorias profissionais; subculturas resultantes das unidades autónomas; subculturas derivadas da modernização tecnológica; subculturas resultantes da diferenciação ideológica; subculturas resultantes do ciclo de vida das organizações.

Uma organização pode desenvolver uma cultura relativamente homogênea mas a presença de grupos e posições discordantes no seu interior dão corpo a estas subculturas específicas, diferentes da visão conhecida e divulgada. Assim, para além da concepção unitária da cultura organizacional, existe outra perspectiva que defende as diferenças internas, a diversidade e a pluralidade cultural no seio da organização. Qualquer sujeito constrói e define a sua realidade na organização.

Deste conjunto de subculturas, apresentamos de forma mais pormenorizada, três tipos de subculturas expostas por Lopes e Reto (1990): as subculturas profissionais; as subculturas e ciclo de vida e as subculturas funcionais. Em relação às subculturas profissionais, o colectivismo tem necessidade de segurança, que apenas é possível no grupo de iguais e com base nas experiências informais e nos saberes práticos adquiridos na organização. As subculturas e ciclo de vida têm implicações na gestão do sistema organizacional, uma vez que o próprio desenvolvimento temporal da organização, está na origem de subculturas individuais. Visto que a mudança organizacional é mais morosa do que as mudanças de estrutura, as organizações defrontam-se na sua necessidade de mudança cultural com remanescentes culturais dominantes das fases anteriores da vida organizacional. À medida que a organização começa a ter uma verdadeira história, dada a sua longevidade, as diferentes etapas da sua vida, dão origem a um conjunto de subculturas. Por fim, as subculturas funcionais são das mais referenciadas pelos teóricos, as quais dão mais ênfase às repercussões que aos diferentes tipos de estrutura.

Para além dos tipos de subculturas já apresentadas, outros autores enumeram diferentes abordagens dos tipos de subculturas. Desta forma, Martin e Siehl (1983, *apud* Neves, 2000: 83) reconheceram três tipos diferentes de subculturas: subculturas de aperfeiçoamento, em que os sujeitos aderem apenas às crenças básicas e valores da cultura dominante; subculturas ortogonais, em que os sujeitos tomam os valores e crenças principais na organização e em coincidente, aceitam outro grupo de valores e crenças diferentes, mas que não produzam disputa com os valores da organização; subculturas de oposição, as quais conflituam e desafiam continuamente a organização.

No processo de análise cultural, abordado no ponto seguinte, avaliar a cultura, implica ter em linha de conta as subculturas existentes no interior da organização, quer sejam de natureza profissional, funcional, hierárquica ou de outra natureza.

A organização enquanto sistema cultural complexo e diferenciado é inconciliável com o pensamento de organização como unidade cultural homogênea, que

remete tanto para o universo simbólico como para o nível do poder. Face ao exposto, de acordo com Lopes e Reto (1990: 74):

«... as correntes que postulam uma importante diferenciação cultural no interior das organizações estão mais centradas na análise de mecanismos de poder e das identidades grupais do que ao nível do simbólico. A importância do que se reveste a gestão do simbólico nas organizações é de tal modo importante que se impõe uma visão integrada do sistema cultural da organização».

Se as diferentes subculturas geram núcleos de identidades particulares, com base nos saberes, experiências profissionais, funções e papéis, elas criam igualmente níveis muito distintos de poder para cada um dos grupos que compõem a organização. A ordem subjacente a estas organizações complexas e plurais, não pode estar associada a um controlo proveniente de uma subcultura dominante, mas a uma disposição ajustada que poderá criar a unidade organizacional a partir da diversidade.

1.3. MANIFESTAÇÕES DA CULTURA ORGANIZACIONAL

As manifestações de cultura no interior das organizações têm sido objecto de estudo por parte dos investigadores da cultura organizacional, visto serem um meio para a sua análise e compreensão, ao proporcionarem sinais para a descoberta de valores, propósitos, que ajudam a caracterizar melhor a cultura de uma organização¹⁹. As

¹⁹ É comum o uso de expressões que relatam a cultura no interior das organizações, e que subjaz desde logo o princípio de que “certas coisas” nos grupos são organizadas e compartilhadas em comum. De acordo com Edgar Schein (1992: 8-10), as seguintes categorias que sustentam este fenómeno, estão associadas à cultura com sentido:

1. *Comportamentos regulares observáveis quando os sujeitos interagem*: a linguagem que usam, costumes e tradições que os envolvem, rituais que podem ser empregues numa variedade de situações;
2. *Normas dos grupos*: que se encontram implícitos nos comportamentos estandardizados, nos valores que envolvem o trabalho dos grupos;
3. *Exposição de valores*: a exposição pública de princípios e valores que os grupos defendem como autênticos e de sua pertença;
4. *Filosofia formal*: princípios e ideologias que acompanham as acções dos diversos grupos da organização;
5. *Regras do jogo*: as regras implícitas que orientam a organização, as quais os novos membros terão que aceitar para se tornarem membros dessa mesma organização;
6. *Clima*: o sentimento transmitido num grupo pela composição física e a forma como os membros da organização interagem internamente e com o exterior;

diversas manifestações têm incorrido sobre: sagas; histórias; mitos; ritos; símbolos e linguagens.

1.3.1. Sagas e Histórias

A saga não se trata de uma história com um lado objectivo, mas sim de heroicidade. A forma como é narrada, com uma carga dramática, concebe protagonistas e plebeus. As sagas ajudam a criar líderes carismáticos, que são exaltados por experiências, protagonismos, que tiveram no interior da organização e que agora acabam por fazer parte da sua herança cultural e simbólica.

As histórias são uma sequência de acontecimentos cobertos de sentido simbólico para os membros da organização. Estas possibilitam a tomada de opções, apaziguar ambiguidades e incertezas, e sugerem novas formas de resolução de problemas. A sua observação como análise ajuda a entender melhor as organizações e a sua cultura. As histórias poderão ser reveladoras do sistema de normas e valores organizacionais, aquando da sua interpretação.

As histórias podem motivar, encorajar como criar incerteza e descrença. Poderão ser eficazes se transmitirem pressupostos que podem enriquecer ou delimitar o que cada sujeito pode sentir, ver e acreditar. O facto de muitas das histórias serem idênticas em diferentes organizações, o seu próprio perfil, como o número de vezes com que se recorre a essas histórias, poderá ser um bom indicador na análise da cultura dessa organização. As histórias poderão apoiar e alicerçar decisões futuras.

-
7. *Habilidades intrínsecas*: capacidades e competências especiais dos membros do grupo para resolver determinados problemas. Estas competências são desenvolvidas pelo próprio sujeito, que não estando convencionadas pela organização, ajudam-na a superar determinadas situações;
 8. *Hábitos de pensar, modelos mentais e/ou paradigmas linguísticos*: as estruturas cognitivas partilhadas que guiam as percepções e a linguagem utilizada pelos membros de um grupo, são ensinadas a novos membros no processo de socialização;
 9. *Significados partilhados*: as compreensões emergentes que são criadas pelos membros dos grupos as quais interagem umas com as outras.
 10. *“Root metaphors” ou símbolos integrados*: as ideias, sentimentos, e as imagens reveladas dos grupos, adequadas para se caracterizarem, que podem ou não ser apreciados conscientemente mas que se tornam incorporadas nos edifícios, nos escritórios, e noutros materiais do grupo.

Todas estas categorias relatam e/ou reflectem cultura, o seu tratamento, e a forma como os membros do grupo partilham o que têm em comum.

1.3.2. Mitos e Ritos

Os mitos têm uma carga bastante emotiva como os ritos. Ajudam a firmar os valores da organização. Remetem para o presente, revelações passadas, ajudando a definir o campo do que será aceitável ou não.²⁰

Os ritos são um conjunto delineado de actividades, que são elaboradas com uma certa carga dramática. Tratam-se de celebrações públicas, de comportamentos e valores considerados insubstituíveis numa determinada cultura. Através dos ritos, as relações sociais tornam-se mais convencionais, adaptadas por comportamentos formais e ou informais²¹.

De acordo com Manuel Sarmiento (1994: 108), as organizações carecem de ritos e cerimónias, adequadas, por forma a garantir a manutenção das suas características fundamentais ante a variação das conjunturas e a pressão do ambiente externo. Os ritos ou cerimónias organizacionais agregam-se em dois níveis: o individual (ritos de passagem, de degradação ou de intensificação) e o grupal ou organizacional (ritos de renovação, de redução de conflitos e de integração), consoante incidam em comportamentos individuais, grupais ou organizacionais. Ainda segundo o mesmo autor, os tabus ou “proibidos organizacionais” são muito comuns e constituem factores básicos na identidade simbólica da organização.

1.3.3. Símbolos e Linguagem

Os símbolos proporcionam um sentido comum aos sujeitos da organização, visto tratarem-se de matéria relacionada com valores e ideias participadas por todos. O simbolismo organizacional inicia-se pelo reconhecimento de que as organizações são sistemas humanos, que declaram modelos distintos de actividade cultural. Os sujeitos

²⁰ Os mitos e os ritos, foram amplamente estudados por Lévi-Strauss. Para mais, consultar: STRAUSS, Claude Lévi (1973), *Anthropologie Structurale Deux*, France, Libraire Plon, pp. 139-318.

²¹ Sobre tipos e funções de ritos organizacionais, consultar: NEVES, José Gonçalves das (1996), *Clima organizacional, cultura organizacional e gestão de recursos humanos [Texto policopiado]: Portugal no contexto de outros países*, Lisboa, Tese de Doutoramento em Psicologia Social e das Organizações, ISCTE, p. 165.

criam e utilizam uma linguagem singular, são capazes de produzir e interpretar metáforas e de atribuir sentido a factos e comportamentos.

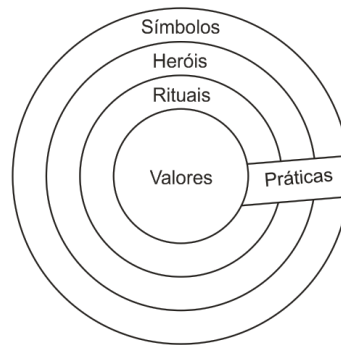
Os símbolos poderão ter um carácter unificador como subjectivo. Quem compreende (receptor) o símbolo, poderá atribuir, por vezes, um significado completamente diferente do previsto. De realçar a importância e o cuidado que as organizações deverão ter, no reforço de determinados valores como a estruturação e manutenção de um sistema comum de sentido.

É reconhecido que todas as sociedades possuem uma língua e uma cultura que são interdependentes. Na óptica de Lima (1982), quase tudo comunica na cultura, pelo que não só a língua, mas toda a cultura, não são mais do que formas simbólicas, que adoptam a sua função comunicativa, no seio de uma sociedade. A linguagem pode ser objecto de utilização simbólica. São criados símbolos que criam e fundamentam a orgânica da organização, através do recurso à linguagem. Por meio da linguagem, os sujeitos dão sentido e constituem a realidade justamente objectiva para eles. Deste modo, Gomes (2000: 110), “O acto de falar é um acto produtivo, em que falar é trabalhar e trabalhar é comunicar”.

De acordo com Edgar Schein (1992), a cultura implica um certo nível de estabilidade estrutural no grupo. Quando exprimimos que algo é “cultura”, tal implica, não apenas a partilha mas a profundidade (menos consciencioso, tangível e menos visível) e a estabilidade. As diferenças culturais manifestam-se de formas desiguais.

Dos diferentes termos usados, Geert Hofstede (1997) retém apenas quatro para a descrição das manifestações de cultura: *símbolos, heróis, rituais e valores*. Apresenta-se de seguida um esquema do mesmo autor, o qual o define como as “*camadas de uma cebola*” ou os diferentes níveis de manifestação de uma cultura. Os valores indicam as manifestações mais profundas da cultura, enquanto os símbolos representam as manifestações mais superficiais e os rituais e heróis encontram-se numa situação mais intermédia.

Fig. 5 – Diferentes níveis de manifestação de uma cultura



Fonte: HOFSTEDE, Geert (1997), *Culturas e organizações: compreender a nossa programação mental*, Lisboa, Silabo, p. 23.

Os símbolos são figuras, palavras, objectos, com uma durabilidade de vida curta, visto que os símbolos são copiados e substituídos por outros de forma permanente. Daí o seu carácter superficial. Os heróis podem ser personalidades reais, imaginárias, glorificadas numa determinada cultura organizacional e são exemplo do modelo de comportamento desejável para os sujeitos da organização. Os rituais reúnem aquele conjunto de actividades de cariz cerimonial, com uma carga simbólica forte, para atingir os objectivos pretendidos. A natureza da cultura é formada pelos valores.

Visto que o processo de aquisição dos valores se desenvolve nos primeiros anos de vida, muitos destes não são perceptíveis ao exterior. Podem ser apenas depreendidos através da forma como os sujeitos actuam. Esta análise, através da dedução de valores, torna-se algo onerosa do ponto de vista económico como inconclusiva. Para Hofstede (1997: 25), “Interpretar os estudos sobre valores, negligenciando as diferenças entre o desejável e o desejado, pode conduzir a resultados paradoxais”.

2 . N Í V E I S D E A N Á L I S E

C U L T U R A L

Ao falarmos em cultura organizacional, depreendemos que as organizações podem desenvolver uma cultura diferenciada, do contexto que abrange o seu meio envolvente, da mesma forma que no interior das organizações se desenvolvem culturas igualmente diferenciadas, como já foi dito. De acordo com Duarte Gomes (2000: 82), o termo cultura organizacional admite duas possibilidades: tanto remete para o estudo da cultura nas organizações (a análise reincide sobre os grupos que compõem a organização e não sobre esta); como para o estudo da cultura das organizações (neste caso, é a organização que se torna objecto de análise e não o meio envolvente).

Alegar que uma organização contém uma diversidade de culturas é situar a análise a nível *intra-organizacional*, encarando a organização como um contexto para a acção dos grupos e/ou dos sujeitos. A unidade de análise é uma categoria qualquer, situada no seu interior. Falar em cultura organizacional é falar em cultura de grupos ou de outras categorias incluídas na organização. A análise cultural incide sobre a organização, colocando-a no contexto das ligações e interacções com o meio envolvente.

Vários autores distinguem diferentes níveis de análise: sujeitos, grupos, relações interpessoais e organização²². Considerando estes níveis, a psicologia social tem-se ocupado mais do nível *inter-individual* e mostrado dificuldade em ultrapassar o nível *intra-grupal*, na opinião de Duarte Gomes (2000). Por norma a unidade de análise é o sujeito, o que lhe sucede através do meio (grupo), e não o que ocorre ao grupo.

A noção de organização emerge no contexto das relações *inter-organizacionais*. Como consequência, a noção de organização vai delinear um espaço de semelhanças *intra-organizacionais* e diferenças *inter-organizacionais* (será neste nível que a cultura e a identidade adquirem sentido). Assim, o estudo da cultura organizacional deve

²² Sobre os níveis de análise em psicologia social, ver Willem Doise (1982: 45-51).

centrar-se na organização e não no grupo ou no sujeito, face aos níveis de análise. A investigação deve articular o nível grupal e não esquecer o nível organizacional, articulando o *intra* e *inter-organizacional*. Segundo Gomes (2000: 84, 85), a cultura organizacional popularizou-se a partir dos estudos *inter-organizacionais*, estudos comparativos entre organizações americanas e japonesas.

Na óptica de Edgar Schein (1992: 17), são considerados três níveis de cultura. Os *artefactos* tratam-se da parte mais tangível da cultura, o que é perceptível, mas nem sempre decifrável, aparecem subdivididos em verbais (linguagem dos sujeitos, publicações e formas de comunicação no interior da organização), comportamentais (a indumentária, a forma de comportamento) e físicos (a arquitectura do edifício, a tecnologia utilizada). De modo diverso, João Bilhim (2005) aponta a pouca fiabilidade que estes indicadores nos poderão dar, visto a facilidade com que são adquiridos e a dificuldade em interpretá-los.

O segundo nível, os *valores*, são preceitos utilizados pelos diversos agentes para avaliar sujeitos, situações e acções. Estão ligados à filosofia, à missão e identidade organizacional. Exigem uma maior atenção, conhecimento e consciência por parte dos sujeitos internos e externos à organização. Embora os valores não sejam fáceis de pesquisar e observar, existe consciência de que estes terão que ser manifestos.

Por último, os *pressupostos básicos* são as hipóteses partilhadas pelos sujeitos da organização, que subjazem aos dois níveis anteriores, e que são tidos por invisíveis, indiscutíveis e subconscientes. Acabam por ser encarados como realidade, as hipóteses baseadas em preferências, a base a partir da qual se comunica na organização. Para compreender a cultura, é necessário atender melhor a este nível. A compreensão dos pressupostos básicos subjacentes, que são respostas apreendidas, dá origem aos valores manifestos.

A cultura é o resultado das aprendizagens de um grupo de uma organização. O processo envolve a ocorrência de um problema, o seu reconhecimento partilhado, que passa também pelas soluções futuras a dar-lhe, imprimindo-lhe um carácter de aprendizagem conjunta. Enquadrado nos níveis de análise cultural, e atendendo aos diferentes métodos e conteúdos do processo de estudo da cultura organizacional, iremos apresentar a perspectiva de Joanne Martin (*integradora, diferenciadora e a fragmentadora*) e a perspectiva de Sonja Sackmann (*culturalista ou holístico, funcionalista, simbólico-cognitivo e a construtivista*).

2.1. PERSPECTIVA DE MARTIN

Partindo daquilo que considera ser a essência da cultura e dos níveis de análise em que pode ser abordada, Joanne Martin (1992) sistematiza a bibliografia sobre cultura organizacional em três categorias: *a integradora, a diferenciadora e a fragmentadora*.

A perspectiva integradora²³ faz da homogeneidade e da harmonia os princípios caracterizadores da natureza da cultura organizacional, em virtude dos benefícios que tais princípios possibilitam aos sujeitos e às organizações. Inserida num processo de análise mais funcionalista, é dada vantagem aos aspectos que reúnam um consenso alargado a toda a organização. A estabilidade das práticas e dos símbolos organizacionais, a clareza dos valores organizacionais e o consenso em partilhar os mesmos, superam as inquietações resultantes da ignorância e da confusão. Esta perspectiva ajuda a construir um modelo a ser interiorizado pelos diferentes públicos da organização, a conferir sentido às actividades do passado, presente e futuro, e apoia a clarificação das expectativas de papel.

Existe a figura do líder cultural, incorporada pelo dirigente da organização, que determina em certa parte a conduta dos valores a serem tomados em conta. A cultura é vista como o “factor coesão” que une todos os sujeitos na organização, como um conjunto de convicções claras, consistentes e consensuais, partilhado por todos (Neves, 2000; Torres 2004).

Joanne Martin (1992: 45) expõe as três características consensuais e apresentadas pelos diversos estudos:

“Em primeiro lugar, um conjunto de temas (usualmente valores ou pressupostos básicos), são descritos como sendo partilhados por todos os membros de uma cultura, de uma organização de âmbito consensual. Em segundo lugar, estes temas são representados, regularmente, numa ampla variedade de manifestações culturais. Em terceiro lugar, os membros culturais são descritos como conhecedores daquilo que têm

²³ Peter Frost *et al.* (1989: 11) define esta perspectiva: «According to Martin and Meyerson, the integration perspective assumes or asserts that a “strong” or “desirable” culture is characterized by consistency, organization-wide consensus, and clarity. Consistency refers to the pattern of relationship among de various cultural manifestations included in a cultural portrait; espoused values are consisted with formal practices, which are consistent with informal norms, stories, rituals, and so forth. This mutually reinforcing matrix of manifestations engenders organization-wide consensus.»

Autores desta teoria: Edgar Shein (1985, 1991), William Ouchi (1986), T. Peters e R. Waterman (1987), entre outros.

que fazer, e o motivo pelo qual o devem fazer. Neste domínio de clareza, não há lugar para a ambiguidade.”²⁴

A perspectiva diferenciadora²⁵ faz da divergência a natureza da cultura. Esta perspectiva dá realce às diferenças culturais, visto que na organização existem diferentes subculturas, resultado da segmentação do trabalho, departamentalização de serviços, categorias profissionais, e os sujeitos que acabam por se identificar com determinados comportamentos, situações e valores. Sempre que se observa o comportamento dos sujeitos ou dos grupos no contexto organizacional, comprova-se a existência de conflitos de interesses e de visões diferentes entre eles, mas não é susceptível de provocar fragmentos na sua estabilidade.

Os públicos da organização detêm assim um papel fulcral no processo de edificação da cultura organizacional, visto permitirem uma maior evidência destes grupos que surgem no interior da organização, como as suas características e valores, que vão estruturar a organização no seu todo. As eventuais consistências das culturas de grupo, não põem em causa a organização, apenas pretendem indicar e delimitar fronteiras. Só o que é partilhado a nível de grupo é cultural, não permitindo que a cultura homogénea dilua as suas especificidades. A cultura organizacional acaba por ser um aglomerado de diferentes culturas, partindo do princípio de que são estas diferenças que fazem parte do «[...] sistema social como um todo» (Torres, 2004: 165).

Joanne Martin (1992) reforça:

“De acordo com a perspectiva diferenciadora, aparentemente sem ligação à perspectiva integradora, dissimula uma série de sobreposições, um conjunto de subculturas organizacionais. Estas subculturas coexistem, por vezes em harmonia, por vezes em conflito e, por vezes, na indiferença de uns face aos outros. A perspectiva diferenciadora desvenda o funcionamento do poder nas organizações, reconhece conflitos de interesses entre grupos, e atende às diferenças de opinião.”²⁶ (p. 83).

²⁴ Tradução do autor.

²⁵ Peter Frost *et al.* (1989: 55) refere sobre esta perspectiva: «An integration study's claims of organization-wide unity are not fully attentive to alternative points of view. In contrast, according to Martin and Meyerson, a differentiation study views organizational cultures as a mosaic of inconsistencies. Meanings are sometimes shared, yes, but primarily within subcultural boundaries. Within these boundaries, all is clear. Ambiguities appear only in the interstices between subcultures.»
Autores desta teoria: Gregory (1983), Maanen (1991), Rosen (1991), entre outros.

²⁶ Tradução do autor.

Na perspectiva fragmentadora²⁷ o sujeito é a principal unidade de análise. Em sentido contrário à objectividade, esta perspectiva remete a sua análise para o ambíguo, permitindo diferentes interpretações de algo muito mais complexo, um enredado de diversidades organizacionais. A definição de cultura nesta perspectiva enfatiza a ideia de ambiguidade e de constante fluxo de mudanças, inerentes aos sistemas organizacionais e sociais. De salientar o papel preponderante que os sujeitos têm no estabelecimento das variadas significações e interpretações.

Esta perspectiva destaca um grande conjunto de valores, submetidos pelos sujeitos da organização, testemunhos das experiências ocorridas, o que não permite uma homogeneização do comportamento organizacional. Além da partilha de objectivos e orientações idênticas, o sujeito rege-se sempre pela sua linha de conduta, valores, mitos, crenças próprias, aquando de tomadas de posição, não reforçando em nada a homogeneização muitas vezes preterida pelos dirigentes, mas sim a coexistência de valores distintos e contrastantes no mesmo espaço cultural.

Joanne Martin (1992: 153) alega sobre esta perspectiva:

“A partir da perspectiva fragmentadora, então, uma cultura organizacional é uma teia de indivíduos, esporadicamente e vagamente relacionados, pelas suas posições de mudança, sobre uma variedade de assuntos. O seu envolvimento, as suas identidades subculturais [...] oscilam, dependendo de questões que são activadas num determinado momento.”²⁸

Em fase de conclusão da perspectiva de Martin, o seguinte quadro (Neves, 2000: 74) apresenta um resumo das principais diferenças entre as perspectivas, as quais estabelecem a sua singularidade com base nos seguintes elementos: 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

²⁷ Peter Frost *et al.* (1989: 55) menciona sobre esta perspectiva: «According to Martins and Meyerson, the hallmark of a fragmentation study is its attention to the ambiguities of contemporary organizational life. These ambiguities have a variety of sources. [...] Ambiguities also arise from the multiplicity of vantage points and belief systems represented in today's culturally diverse organizations. The fragmentation perspective also attends to the confusion associated with complex, imperfect systems, loosely coupled technologies, and emergent, unclear expectations. [...] The fragmentation perspective does not assume that cultural members have similar reactions to these ambiguities and therefore it does not focus on shared expressions, for example or approval or disapproval. According to the fragmentation perspective, if cultural research is to capture the experience of contemporary organizational life, it cannot exclude ambiguity. Fragmentation studies examine cultural manifestations that are neither clearly consistent with each other. »

Autores desta teoria: Weick (1991), Meyerson (1991), Feldman (1991), entre outros.

²⁸ Tradução do autor.

(de singular a plural); a orientação face à ambiguidade (exclusão, controlo e ênfase) e a unidade de análise que visa a perspectiva (organização, grupo, indivíduo).

Quadro 1 – Elementos Contrastantes entre as Perspectivas

Elementos	Perspectivas de Abordagem		
	Integradora	Diferenciadora	Fragmentada
<i>Essência</i>	Homogeneidade e harmonia	Diferença e conflito	Ambiguidade
<i>Consenso</i>	A nível de organização	A nível de grupo	Multiplicidade de visões e ausência de consenso
<i>Manifestações</i>	Relações de Consistência	Relações de inconsistência	Falta de clareza e complexidade
<i>Matriz cultural</i>	Uma e única	Várias e grupais	Múltiplas
<i>Ambiguidade</i>	Excluída	Subculturas	Enfatizada
<i>Unidade de análise</i>	Organização	Grupo	Indivíduo

Fonte: NEVES, José Gonçalves das (2000), *Clima organizacional, cultura organizacional e gestão de recursos humanos* - 1a Ed. - Lisboa: Editora RH, p. 74.

2.2. PERSPECTIVA DE SACKMANN

Da revisão bibliográfica feita sobre a literatura da cultura organizacional, apresentamos a perspectiva de Sackmann (1991). Esta sistematização representa um contributo importante para a contextualização teórica, para a formação e desenvolvimento da cultura organizacional. Os estudos sobre a cultura organizacional podem ser agrupados em quatro conjuntos: o *culturalista* ou *holístico*, que entende a cultura como um todo complexo; o *funcionalista* ou das *manifestações*, que dá destaque às expressões tangíveis da cultura; o *simbólico-cognitivo*, que perspectiva a cultura como, o que os sujeitos apreendem e fixam mentalmente; o *construtivista*, que entende como centro da cultura, um mapa cognitivo partilhado através da interacção social e, como tal, colectivo (Neves, 2000: 76). Orientam-se esforços para se perceberem²⁹ os

²⁹ Sackmann (1991: 30) refere: «There is no consensus in the literature about what the components of culture are from an ideational perspective. Several concepts have been used to refer to culture such as philosophies, ideas, values, beliefs or norms. »

actos dos sujeitos no contexto em que ocorrem, através da investigação do significado subjacente às acções, artefactos e pensamentos.

De acordo com a perspectiva culturalista, a cultura é encarada como um todo, que inclui aspectos visíveis e invisíveis, que se expõem nas formas padrão de pensar, sentir e agir, as quais são adquiridas e transmitidas de um modo simbólico. A história é determinante para compreender o presente. Sonja Sackmann (1991: 18) alega sobre esta perspectiva:

“No âmbito desta perspectiva a cultura é definida como padrão, hábitos de pensar, sentir e reagir que são adquiridos e transmitidos principalmente por símbolos. Eles constituem as realizações distintas dos grupos humanos, inclusive as suas incorporações nos artefactos. A cultura tem um núcleo que se compõe do tradicional – isto é, historicamente conseguido – ideias seleccionadas e os seus valores anexados.”³⁰

De modo diverso, Neves (2000: 77) defende que, analisar a cultura nesta perspectiva, implica o uso do método etnográfico, bastante oneroso em tempo e em profundidade de análise, face à grande variedade de dados e à necessidade de focar todos os aspectos prováveis. Os estudiosos que enfatizam os aspectos tangíveis, observáveis da cultura, tendem a tratá-la como uma variável que a organização possui. Face aos aspectos menos tangíveis, estes defendem o princípio de que a organização é cultura, estando a sua percepção dependente dos limites de tal perspectiva.

Os estudos realizados no âmbito da perspectiva funcionalista dão realce às manifestações observáveis da cultura e respectivos significados. A cultura é definida pela maneira como são realizadas as coisas, resultado do maior significado que se atribuem aos símbolos, do que à interacção social. Para Sonja Sackmann (1991: 20):

“... do Funcionalismo – uma área da antropologia simbólica – e das ciências comportamentais. Acentuam manifestações culturais que são tangíveis – se comportamentais, relativas aos artefactos, ou simbólicas. [...] Os autores das ciências da gestão colocam o foco principal da sua pesquisa no estudo dos artefactos como expressões de cultura, esta corrente da literatura é subsumida.”³¹

Surge o pensamento de que a cultura organizacional é uma variável entre outras da organização, e desde que seja conhecida, poderá ser controlada. Assim, as

³⁰ Tradução do autor.

³¹ Tradução do autor.

manifestações culturais, como histórias, lendas e mitos, são dados importantes, a partir dos quais se deduzem os significados e se comparam.³²

O processo de interpretação das manifestações culturais é difícil e envolve algum trabalho de suposição. A análise pessoal e de formação do investigador, pode induzir incorrecções na forma como é interpretado o significado intrínseco às manifestações estudadas. Face a esta situação, Neves (2000: 78) refere que vários autores assinalam a necessidade de diferenciar duas perspectivas metodológicas: a perspectiva émica, cuja análise deve ser realizada por sujeitos internos à organização; a perspectiva ética, em que a interpretação é feita por alguém exterior à organização.

No âmbito dos estudos realizados à cultura organizacional, estes enfatizaram as ideias, valores, normas, crenças, como o centro principal da complexidade cultural. A cultura é definida pela forma como os conteúdos de aprendizagem, os modelos de conhecimento e de interpretação dos sujeitos, agem como preceitos para a tomada de decisões. Neste seguimento, Sonja Sackmann (1991: 21) define:

“A perspectiva cognitiva concentra-se em ideias, conceitos, projectos, crenças, valores, ou normas que são como o núcleo do complexo e multifacetado fenómeno chamado "cultura". Na antropologia e na sociologia estes aspectos cognitivos da cultura também foram descritos como “conhecimento organizado”: o que as pessoas têm em mente; os seus modelos de percepção, integração, e interpretação destes; as ideias ou teorias que eles usam colectivamente para dar sentido à sua realidade social e física.

[...]

Nesta perspectiva de Idealismo Cultural, a cultura refere-se ao que os seres humanos aprendem, o que têm em mente, e não o que eles fazem. Este conhecimento acumulado que é mantido colectivamente, fornece padrões de decisão, para decidir o que fazer, e para decidir como fazer as coisas.”³³

A perspectiva cognitiva expõe alguns aspectos comuns: a cultura é vista como uma construção social de regras, guias da percepção e do pensamento; um processo que aparece a partir da interacção social, para a resolução de um problema e cujos resultados se transformam em conhecimento com o passar do tempo, o qual é difundido a outros mediante processos de socialização.

De acordo com as diferentes abordagens de estudo acerca desta perspectiva, foram apresentados diferentes graus de especificidade, que se agrupam em dois conjuntos: um, mais abstracto, cognitivo, identificável pela partilha de significados;

³² Sackmann (1991: 20) confirma: «Of major interest are collective activities such as rites, rituals, and ceremonies as well as collective verbal behaviors such as language in general and, more specifically, speeches, jargon, stories, legends, myths, or humor. »

³³ Tradução do autor.

outro, menos abstracto e mais operacional, encara a cultura como uma partilha de valores, normas, expectativas e crenças, pelos elementos de um grupo.³⁴

Na ideia de José Neves (2000), a perspectiva construtivista define cultura como o desfecho de uma construção social da realidade. Esta perspectiva dá um maior alcance no que concerne à explicação da origem e evolução da cultura organizacional, face às perspectivas anteriores. O processo de atribuir significado ou sentido a um facto organizacional é um fenómeno colectivo, que se baseia na construção social da realidade. As percepções, o conhecimento prévio e os juízos de valor sobre os factos, interagem para atribuir significado às manifestações da cultura, cuja consequência é a criação de um mapa cognitivo. Segundo o mesmo autor, os sujeitos deverão utilizar estas estruturas cognitivas, que através da sua função, permitem compreender o significado pertencente a cada termo. Sobre este propósito, Sonja Sackmann (1991: 34) define duas dimensões, para análise da cultura organizacional, a estrutural e a evolutiva³⁵.

De acordo com José Canavarro (1996), a diversidade enquanto característica organizacional, não significa que todas as concepções sejam igualmente importantes, porque algumas ideias atingem uma evidência face às outras, nomeadamente aquelas que provêm das fontes de poder organizacional. A aliança entre fontes de poder e cultura organizacional constitui uma aproximação entre a abordagem cultural e a abordagem política, importante para o progresso do pensamento organizacional.

³⁴ No conjunto que se considera mais abstracto pode inserir-se o contributo de Hofstede (1991), que propõe cinco dimensões: relação com a autoridade; relação entre o sujeito e a sociedade; conceito individual de masculinidade/feminilidade; reacção ao conflito e controlo da incerteza e orientação curto/longo prazo. No conjunto menos abstracto, Shein (1985) considera sete dimensões (pressupostos básicos) como fundamentais: relação da organização com o meio; a natureza da actividade humana; a natureza da realidade e da verdade; a natureza do espaço e do tempo; a natureza do ser humano; a natureza do relacionamento humano e a homogeneidade versus diversidade (Neves, 2000: 80).

³⁵ “Thus the structural side of culture can be defined as sets of commonly held cognitions that are held with some emotional investment and integrated into a logical system or cognitive map that contains cognitions about descriptions, operations, prescriptions, and causes. They are habitually used and influence perception, thinking, feeling, and acting.
[...]

Cognitions become commonly held in processes of social interaction. They can be introduced into the organization based on outside experiences, they can emerge from growing experiences, they can be invented and/or negotiated. In repeated applications they become attached with emotions and assigned with degrees of importance – also commonly held. They are relatively stable over time and accumulated in the form of different kinds of cultural knowledge that are labeled dictionary, directory, recipe, and axiomatic knowledge. This cultural knowledge is passed on to new members.” (Sackmann, 1991: 34).

Ao definirmos a organização como um sistema de criação de sentido³⁶, a metáfora cultural mostra a influência que a vida na organização possui sobre outras áreas da nossa vida. A abordagem cultural permite ainda reformular alguns pressupostos subjacentes a práticas organizacionais tais como: a transmissão de uma nova visão das relações entre a organização e o meio ambiente; a liderança (utilização da simbologia), e um novo aspecto da mudança organizacional, que passa a ser considerado uma mutação de valores e de imagens e não somente uma mudança de processos, estruturas ou tecnologia.

A abordagem cultural faz sobressair a ideia de que existem boas e más culturas e que uma cultura-tipo (forte) seria a via para o sucesso. Sonja Sackmann (1991: 31) vai mais longe, ao referir: “A cultura nas organizações foi geralmente assumida para ser uma entidade homogênea, e centralizada pelo líder.”³⁷ Esta consideração torna-se limitativa em termos de análise e confere à metáfora cultural um valor manipulativo e normativo, que a torna menos confortável. Canavarro (1996: 70-71) aponta que outra das limitações se refere à formação da metáfora cultural, como um processo de construção de sentido, visto não serem indicadas as condições dessa construção.

Para finalizar a perspectiva de Sackmann, podemos exprimir as implicações na forma de conceptualizar a cultura organizacional, as quais se resumem, pela importância do significado e pela dupla dimensão que o mesmo adquire, a cognitiva e a emotiva.

³⁶ A concepção da cultura como um processo de criação de sentido, como causa primordial na atribuição e orientação dos sujeitos na organização, confere assim à cultura um valor político, um valor de relação, determinante para compreender o funcionamento organizacional.

³⁷ Tradução do autor.

3 . M O D E L O S D A C U L T U R A

O R G A N I Z A C I O N A L

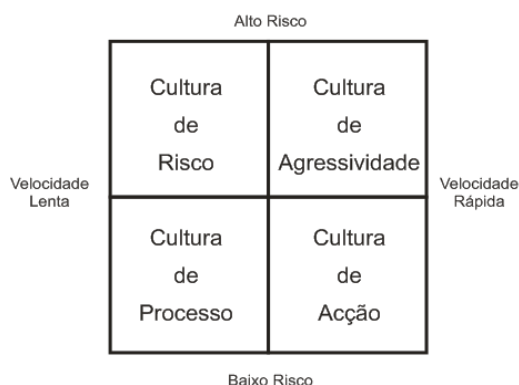
Numa perspectiva gestionária, João Bilhim (2005) considera que a cultura tem um papel decisivo na manutenção de conivências na estrutura orgânica, pois, só assim a gestão consegue assegurar que os valores sejam firmes com aqueles que são exteriores à organização. Assim como os povos têm culturas diferentes, o mesmo acontece com as organizações. Tal como as culturas das sociedades influenciam o comportamento dos seus membros, também a cultura das organizações influencia as opiniões e comportamentos dos seus sujeitos.

O funcionamento de uma organização deriva muito dos conflitos e contradições. Existe uma diversidade de forças que pratica a sua pressão em sentido contrário e de forma sincrónica. Nos modelos culturais, os tipos de cultura são geralmente identificados na base de quadrantes de estruturas dimensionais, que resultam da combinação de eixos ortogonais, unipolares ou bipolares³⁸.

O modelo de *Deal e Kennedy* parte de duas dimensões organizacionais unipolares, relacionadas entre si e estruturam-se em quatro quadrantes, apresentando quatro tipos de cultura: cultura de processo, cultura de risco, cultura de agressividade e cultura de acção.

³⁸ As representações gráficas para cada modelo de cultura organizacional foram retiradas da seguinte fonte: NEVES, José, “Clima e Cultura Organizacional”, in: FERREIRA, J.M. Carvalho; NEVES, José; ABREU, Paulo; CAETANO, António (2001), *Psicossociologia das Organizações*, Lisboa, McGraw-Hill, p. 460.

Fig. 6 - Modelo de Deal e Kennedy



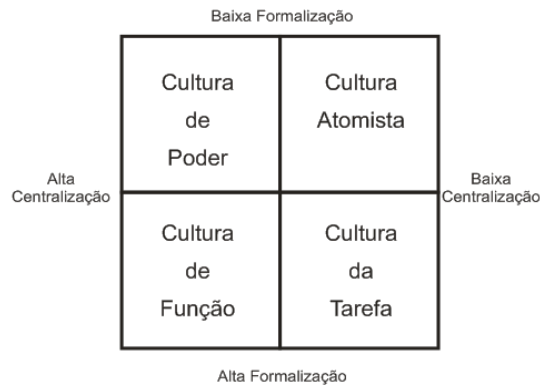
De acordo com os seguintes autores (Neves, 1996; Bilhim, 2005), apresentamos uma melhor caracterização de cada tipo de cultura que este modelo propõe.

A *cultura de processo* exalta a rigidez da hierarquia, caracterizada pela elevada formalização, ênfase no título profissional, lentidão na reacção às exigências do meio e pouco estímulo à criatividade e inovação. A *cultura de risco* focaliza-se no futuro, o que vai exigir que o processo de decisão se desenvolva num certo grau de conhecimento técnico, autoridade e tenha uma grande capacidade de funcionar num ambiente de elevadas tensões e pressões.

A *cultura de acção* está focalizada no cliente, dá maior ênfase à quantidade do que à qualidade. Trata-se de uma cultura mais voltada para o presente, que para o futuro. Por último, a *cultura de agressividade* está direccionada para a rapidez, para o curto espaço de tempo, o que acaba por gerar uma elevada competição interna, pouca cooperação entre os seus elementos, o que vai criar muito individualismo e competição.

A tipologia de *Harrison* parte de duas dimensões organizacionais unipolares, que relacionadas entre si, resultam em quatro quadrantes: cultura de função, cultura de poder, cultura atomista e cultura de tarefa.

Fig. 7 - Modelo de Harrison

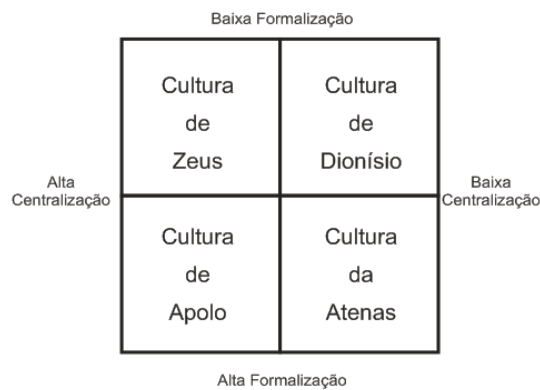


Na *cultura de função*, o seu funcionamento interno e o exercício da autoridade baseia-se em procedimentos formalizados. Trata-se de uma cultura apropriada para ambientes estáveis, visto que uma das críticas apontada é a reacção tardia face a situações de mudança. A *cultura de poder* descreve-se como intuitiva, tendo capacidade de resposta às solicitações do seu meio, mas incapaz de olhar aos “*meios para atingir os seus fins*”.

A *cultura atomista* caracteriza-se pela informalidade e descentralização, o que propícia o mínimo de regras, e uma grande margem de manobra individual. O exercício da autoridade é determinado pelo poder de competência. A *cultura de tarefa* possibilita enfatizar valores como a cooperação, a adaptabilidade, autonomia e a flexibilidade. É uma cultura típica dos grupos interdisciplinares.

No modelo de *Handy*, cada quadrante é designado pelo nome de um deus da mitologia grega: cultura de Apolo, cultura de Zeus, cultura de Dionísio e cultura de Atenas.

Fig. 8 - Modelo de Handy

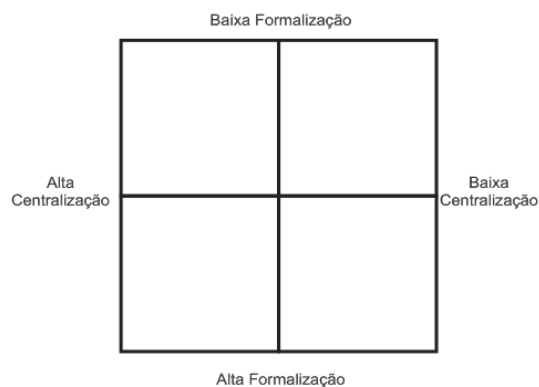


A *cultura de Apolo* (deus da razão) valoriza mais a função do que o sujeito que a exerce, e faz das regras e condutas os principais métodos de influência. A *cultura de Zeus* (líder dos deuses de Olimpo), é caracterizada por criar um meio com poucas regras e procedimentos burocráticos.

A *cultura de Dionísio* (deus da autonomia), caracteriza-se por possuir um carácter mais informal e descentralizado, colocando o sujeito no epicentro da actividade organizacional. A *cultura de Atenas* é distintiva dos grupos interdisciplinares. É voltada para a tarefa, com um elevado auto controlo, cuja principal norma de avaliação está no alcance dos objectivos.

Segundo o modelo de *Hampden-Turner*, a função da cultura organizacional passa pela mediatização das incertezas pessoais e organizacionais, as quais são notórias no dia-a-dia da organização. Existem desafios como a definição de metas e objectivos, que acabam por ser um dilema.

Fig. 9 - Modelo de Hampden-Turner

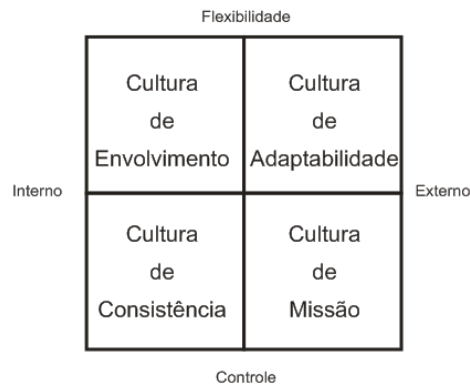


O autor Hampden-Turner (1993: 31-32) vai mais longe, considerando que a organização necessita de preservar as suas características fundamentais, e precisa igualmente da ocorrência de mudanças periódicas. A cultura acontece de elementos existentes nos sujeitos, mas alguns destes devem ser definidos exteriormente a eles. As culturas mudam mas devem manter simultaneamente uma continuidade. Toda a cultura organizacional assume a forma de dilema mediatizado, mas a forma concreta vai diferir de caso para caso.

O modelo de *Denison* parte de duas dimensões organizacionais bipolares e relacionadas entre si. Uma das dimensões traduz a relação da organização com o seu exterior versus a dinâmica interna da organização. A outra dimensão traduz a dúvida

entre a abertura à flexibilidade e o controle pela estabilidade. Deste modelo, resultam os seguintes tipos de cultura: cultura de consistência, cultura de envolvimento, cultura de adaptabilidade e cultura de missão.

Fig. 10 - Modelo de Denison



A *cultura de consistência* caracteriza-se por acentuar o interesse dos sistemas implícitos (valores e crenças partilhados) e os explícitos (regras e regulamentos) de controle. A *cultura de envolvimento* descreve-se pelo sentido de pertença e de responsabilidade, criados pelos altos níveis de participação.

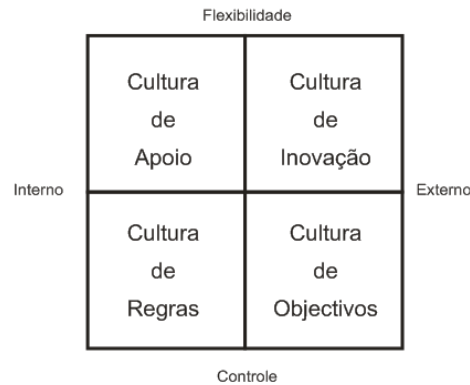
Na *cultura de adaptabilidade* é-lhe conhecida a capacidade de tomar medidas adequadas face às mutações externas, e de flexibilizar comportamentos e regras internas da organização. A *cultura de missão* dá um claro destaque ao significado, à clareza e à direcção, aos objectivos internos e externos, aos papéis individuais como institucionais que devem demonstrar. Para caracterizar melhor este modelo, José Neves (1996: 131) explica:

“No conjunto, a cultura de adaptabilidade e a cultura de missão, dirigem-se à dinâmica externa da organização, enquanto a cultura de envolvimento e a cultura da consistência se dirigem à dinâmica interna. Igualmente a cultura de adaptabilidade e a cultura do envolvimento enfatizam a capacidade da organização para a mudança e flexibilidade, enquanto que a cultura da consistência e a cultura de missão se orientam para a segurança e estabilidade.”

O modelo de *Quinn* também parte de duas dimensões organizacionais bipolares e relacionadas entre si. Uma das dimensões traduz a relação da organização com o seu exterior versus a dinâmica interna da organização. A outra dimensão traduz a dúvida entre a abertura à flexibilidade e o controle pela estabilidade. Este modelo apresenta os

seguintes tipos de culturas: cultura de apoio, cultura de inovação, cultura de objectivos e cultura de regras.

Fig. 11 - Modelo de Quinn



A *cultura de apoio* dá primazia à criação, manutenção e coesão do desempenho dos sujeitos. A *cultura de inovação* centra a atenção na integração da organização às imposições da envolvente externa.

A *cultura de objectivos* dá ênfase à produtividade, ao desempenho, ao alcance e realização dos objectivos. A motivação consiste na capacidade de competir e alcançar os objectivos pré-determinados. A *cultura de regras* valoriza a formalização e a segurança, a uniformidade e a centralização, em nome de uma estabilidade interna. O factor de motivação é assegurado pelas normas e regras de funcionamento da organização.³⁹

Para além dos modelos apresentados, outros autores referem novas tipologias culturais. Destacamos as contribuições dadas por Jorge Vala e Renaud Sainsaulieu, sobre esta temática. Assim, são enumerados três tipos de cultura organizacional por Jorge Vala *et al.* (1988, 1994), em função do respectivo conteúdo. A *cultura organizacional de conservação* é um tipo de cultura organizacional que não dá ênfase às discussões de poder que possam surgir no interior da organização, como às demonstrações de conservadorismo. Verifica-se em organizações muito estruturadas e formalizadas, onde se idealiza um pensamento sobre a organização, confirmando

³⁹ Acerca do modelo de *Quinn*, José Neves (1996) apresenta um quadro onde contrasta os diferentes tipos de cultura. Cada tipo de cultura tem o seu oposto com quem diverge e as suas similitudes com quem reparte características. Para mais, consultar: NEVES, José Gonçalves das (1996), *Clima organizacional, cultura organizacional e gestão de recursos humanos [Texto policopiado]: Portugal no contexto de outros países*, Lisboa, Tese de doutoramento em Psicologia Social e das Organizações, ISCTE, p. 140.

valores de desenvolvimento organizacional e de competência, e como já tínhamos referido, recusando quaisquer conflitos.

A *cultura organizacional de origem tecnocrática* caracteriza-se pela valorização de dois padrões de valores: os valores de desenvolvimento da organização, e os valores de empenhamento individual e de autonomia. A relação entre estes dois tipos de valores pode ser conflitual, visto que este tipo de cultura, considera desde o início, a incompatibilidade entre o desenvolvimento do sujeito e da organização.

A *cultura organizacional de oposição passiva* é caracterizada pelo peso da hierarquia, e a ausência de controlo da dinâmica interna da organização. A organização promove os valores de dependência do poder e a sua vida interna é definida pelos conflitos de poder e por factores externos que são alheios à organização. Este tipo de cultura fomenta uma percepção negativa da organização por parte dos seus sujeitos.

Para finalizar as diferentes tipologias culturais, apresentamos o contributo de Renaud Sainsaulieu (1987), o qual propõe quatro tipos de cultura organizacional. A *cultura funcional das relações* caracteriza-se pela valorização e pela protecção do colectivo, contra as divergências e as contradições que possam surgir. A *cultura negocial das relações* descreve-se pela presença de uma grande afectividade e poder negocial nas relações interpessoais, dada a vida colectiva e o tipo de liderança democrática, exercida na organização.

A *cultura das afinidades* caracteriza-se pela rejeição ou exclusão do grupo e a criação de relações por ligações selectivas. Por último, a *cultura da retracção* representa-se pela frágil participação nas relações interpessoais e limitada integração num grupo de pares.

4 . M U D A N Ç A

O R G A N I Z A C I O N A L

A cultura é uma realidade dinâmica. A sua evolução pode ser decorrente das sucessivas funções que os sujeitos desempenham no seio do grupo. As organizações também são participantes activas no processo de mudança social. Isso pode ser visto na área de influência política, uma vez que as organizações exercem a sua influência por uma legislação e normas favoráveis aos seus interesses (Hall, 1984). Uma decisão conveniente a uma organização, poderá conduzir em contrapartida, a actos menos abonatórios para a sociedade.

Mudança significa sempre alteração estrutural, quer na organização social, quer na organização mental dos sujeitos ou dos grupos, como define Luís Rosa (1992)⁴⁰. Para Henri Tajfel (1982: 15), a mudança social é entendida como:

“[...] mudança das relações ou relacionamentos entre grupos sociais de grande envergadura, tais como grupos sociais, categorias sociais [...] e essas relações podem ser compreendidas em termos de diferentes polaridades ao longo de um contínuo que vai do comportamento interindividual ao comportamento social intergrupo.”

Na análise da mudança social é relevante atender-se às suas características, às suas causas e à sua direccionalidade. Também se deve distinguir mudança social e mudança dos sujeitos ou actores sociais. As organizações enquanto sistemas abertos, não estão imunes às mudanças ocorridas no espaço em que se situam. A sua viabilidade e o seu processo de desenvolvimento, está dependente da sua adaptação ao ambiente externo e interno. De acordo com Duarte Gomes (2000: 33), modificações significativas

⁴⁰ O autor define dois tipos de mudança: **mudança funcional** e **mudança estrutural**. Entende-se pela primeira, a evolução das diferentes funções grupais e papéis sociais. O que os sujeitos fazem, como o fazem, as suas atitudes e comportamentos, evoluem dentro de uma mesma cultura, em função do tempo e da diversificação. Por mudança estrutural entende-se quando há alteração no tipo ou modo de funcionamento das organizações, ou se processa um reajustamento na composição da estratificação social (Rosa, 1992: 53, 54).

no plano tecnológico, económico e psicossocial contribuem para reorientar a organização no trabalho e na sua gestão.

Marx defendia que apenas existe mudança quando há conflito, ou seja, procurava a explicação da mudança pelo conflito. Os interesses materiais geram formas de acção colectiva. As lutas de classes “são vistas por Marx como a principal causa da mudança social, [...] o elemento principal na transição de um tipo de sociedade para outro.” (Holton, 2002: 26). As sociedades não suportam durante um longo período a ausência de um sistema estável. A mudança significa um processo de aquisição dos hábitos e valores, inverso ao processo vigente. A desmaterialização dos hábitos e dos valores requer também um tempo próprio. Não existe um tempo único, uniforme em todo o processo de mudança. Existe um tempo de mudança tecnológica, sociocultural, biológica e psicológica.

Na ideia de Filipe Almeida (2002), se a mudança da cultura é um facto da realidade económica e social actual, também será conveniente admitir uma cultura de mudança já instalada, apoiada na visão de que nada será definitivo, e de que a sobrevivência da organização passa necessariamente pela formação e reciclagem contínuas⁴¹, e da convicção de que a única constante será a mudança.

De acordo com Arménio Rego e Miguel Cunha (2004: 24): “As organizações não são ilhas na sociedade. São células da sua existência. São influenciadas pelo ambiente social circundante, e influenciam-no.” Atendendo a este propósito, segundo Paul Kirkbridge (1998), a mudança numa organização deve ser considerada como o resultado de pressões ambientais externas. Uma forma de examinar a necessidade de mudança é considerar os conjuntos de relações que podem existir entre as organizações e os seus ambientes.⁴² O autor define para um primeiro cenário, «*Harmonia e Continuidade*», cuja estratégia da organização está bem adaptada ao seu ambiente actual. No segundo cenário, de «*Ajustamento Preventivo ou Desajuste Temporário*», a organização tem um plano que está desadequado à situação actual, o que conduz a um

⁴¹ Piele *et al.* (1976: 40) defendia: «A educação será centralizada no desenvolvimento de hábitos e habilidades de auto-aprendizagem, na capacidade para solucionar problemas e tomar decisões, na individualidade, em sólidas capacidades de avaliação, na capacidade de contínua auto-renovação e compreensão de si mesmo.»

⁴² As organizações não mudam a sociedade em que se inserem, de acordo com a sua vontade. Todas as influências ambientais sobre as organizações, delimitam-nas como agentes de mudança. Para Richard Hall (1984), as organizações devem ser vistas como um agente de estabilização da sociedade.

mau desempenho. Prevê-se que o futuro seja principalmente distinto da situação presente, e que irá condizer com o plano presente.

No terceiro caso, «*Transformação ou Reorientação*», a organização está bem adaptada ao seu ambiente presente e a ser bem sucedida, pese embora no futuro, que esta mude radicalmente. Vai exigir-se uma mudança no plano organizacional. O último caso, «*Viragem ou Revitalização*», considerado como o pior cenário, a organização está desajustada do seu ambiente actual, não conseguido qualquer tipo de alteração da situação, em ocasiões futuras (Kirkbridge, 1998: 30-31).

Na opinião de Hall (1984), o ambiente penetra na organização como informação, e como tal, está sujeito aos problemas que surjam por parte da comunicação interna e do processo de gestão. A vulnerabilidade das organizações varia segundo as pressões ambientais. Quanto mais uma organização depende do seu ambiente, mais vulnerável se torna. Todavia, a organização depende, em certa parte, do seu ambiente. Cada qual escolhe as estratégias internas, para lidar com as pressões percebidas. O mesmo autor defende que a estratégia crucial passa por tentar moldar o próprio ambiente. Vários autores defendem que as organizações devem controlar o ambiente, enquanto outros sugerem que as organizações são controladas pelas contingências ambientais. Em algumas situações, poderão ser as organizações a controlar, enquanto noutras épocas poderá ser o inverso – serem controladas. Mas, qual será o grau de autonomia das organizações, em relação aos factores externos? As organizações encontram-se muito condicionadas e dependentes destes factores. A conjectura social, económica, política, tecnológica e cultural, envolvem de tal forma a organização, que acaba por pender totalmente das situações presentes e sociais. As repercussões da actividade social moldam os planos de acção organizacional, quer a curto como a médio e longo prazo.

4.1. RAZÕES DA MUDANÇA

As verdadeiras causas dos fenómenos sociais são geralmente distantes à organização, que conjugadas, definem um contexto impulsionador da mudança. As razões que justificam as mudanças, na óptica de Luís Rosa (1992: 44) são: a acção de

personalidades individuais e das elites sociais;⁴³ a pressão social, motivada pelo aparecimento de novas necessidades; o conflito, quer sob a forma de frontalidade manifesta, quer pela acção de interesses divergentes e as novas ideias ou inventos tecnológicos. A mudança social também é causada por novos elementos culturais que, surgidos numa sociedade, se espalham por outras sociedades através da difusão cultural. As invenções ou alterações culturais e a sua divulgação, são elementos predominantes da mudança social. As manifestações espontâneas, as reacções emocionais colectivas podem ser bem-intencionadas, mas os movimentos mais estáveis, rumo à mudança, devem ocorrer por intermédio da organização.

As organizações assimilam elementos trazidos por via da difusão e rejeitam outros, utilizando um processo de selectividade na aceitação dos elementos culturais desconhecidos. Todavia, os elementos de cultura material, tangíveis incorporam-se mais rapidamente do que os pressupostos básicos, o subconsciente da cultura.

Segundo William Ogburn (1961, *apud* Rosa, 1992: 69), as mudanças sociais seguiriam sempre as invenções, pelo que apresentou uma teoria da mudança social baseada neste princípio. As invenções ou os novos traços culturais verificam-se no domínio tecnológico ou no campo das ideias, por vezes interagindo, e desempenham uma ruptura com o sistema social vigente, pelo que os sujeitos iniciam um caminho de adesão às novas técnicas ou valores. Face ao exposto, para Rosa (1992), a pressão exercida pelas novas ideias ou técnicas sobre a ordem social é designada por *retardamento cultural*⁴⁴.

Na ideia de Paul Kirkbridge (1998: 33), a mudança também é uma função de factores organizacionais internos, tais como políticas organizacionais, mudanças na gestão e liderança, ou exigências dos sujeitos. As grandes mudanças culturais, dentro das organizações de grandes dimensões, são frequentemente despoletadas pela nomeação de líderes oriundos do exterior ou, quando provenientes do interior da organização, de forma pouco combinada.

⁴³ Para Michel Crozier (1982), o interveniente social tem um papel de catalizador no processo de mudança, se compreender o funcionamento global da organização; a gestão da mudança integra-se numa estratégia colectiva, da qual emergem os sujeitos dotados com maiores capacidades para a impulsionar.

⁴⁴ O conceito de *retardamento cultural* está ligado ao grau de diferença entre a rapidez do desenvolvimento tecnológico e a lentidão das alterações nas organizações, crenças e nas atitudes. Este fenómeno ganhou particular destaque por duas razões: a rapidez da mudança gera o aparecimento de novas necessidades; o desenvolvimento económico dos países subdesenvolvidos introduz grandes mudanças na estrutura social e na cultura, induzindo factos de ruptura no período de transição e adaptações impossíveis dos sujeitos às novas realidades.

4.2. FACTORES DE MUDANÇA

Há momentos em que a mudança é imposta numa organização, segundo Hall (1984). Podem enunciar-se múltiplos factores de mudança social (Rosa: 1992, 45), agrupando-se mediante a seguinte perspectiva: factores exógenos, cuja origem se situa fora do contexto social; factores endógenos, gerados pela interacção dinâmica do próprio sistema social; factores globais ou específicos, caso se tratem de elementos de contexto amplo; factores voluntaristas, obedecendo a um plano e objectivos predeterminados e factores casuais, imprevisíveis no evoluir do processo de mudança.

Os instrumentos culturais ou as formas comportamentais só mudam por força de dois mecanismos básicos: a *inovação/invenção*, que consiste no aparecimento de novas ideias ou instrumentos, ou num novo entrosamento dos elementos existentes, que vêm condicionar o agir humano; a *difusão/aculturação* consiste na aceitação de formas comportamentais ou instrumentais trazidas de outra cultura (Rosa, 1992: 56-57).

Por seu lado, Amélia Almeida (2005: 227) assinala que em termos organizacionais, as mudanças podem ser e ocorrer sobre: «mudanças em práticas, procedimentos e organização do trabalho; mudanças de atitudes, comportamentos e valores; mudanças em estruturas e mudanças nas relações com clientes e mercado».

Para Paul Kirkbridge (1998: 34), podemos simplesmente distinguir entre as *macromudanças* organizacionais, como as grandes modificações estratégicas de gestão, as mudanças de tecnologia; e as *micromudanças*, que ocorrem constantemente ao nível operacional. O mesmo autor defende que se possa distinguir entre o «que» (o conteúdo da mudança) e o «como» da mudança (o processo através do qual é alcançada).

4.3. GESTÃO DA MUDANÇA

No que se refere à forma como a mudança é desenvolvida, a mesma pode ser planeada (realiza-se em três fases: diagnóstico; intervenção e avaliação) e não planeada, conforme se desenvolve no interior da organização.⁴⁵

As sociedades mudam por três modos fundamentais. Por um *processo de planificação*, quando a concretização da mudança obedece a um objectivo pré-estabelecido e à conjugação de meios, que visem a criação de espaços físicos ou o aparecimento de novos valores. Por *justaposição*, quando a mudança resulta de crescimento evolutivo. As organizações sofrem crises de crescimento periódicas, resultado da inadequação das estruturas existentes ao estágio de evolução. Por *aculturação*, quando entre dois grupos, um deles sofre a influência do outro, pelo enfraquecimento dos seus valores. Resulta desta actuação um sistema cultural diferente (Rosa, 1992: 40-41).

De acordo com o mesmo autor, a mudança pode efectuar-se, sob o ponto de vista processual, de modo pacato, quando se aceita e assume a mudança, ou de modo coercivo, através da imposição ou da revolução. Todavia, na opinião de Filipe Almeida (2002: 87), o comportamento social, a conduta individual, os valores morais e a reacção face ao desconhecido, são manifestações humanas que procedem em muito do contexto sócio-cultural, onde o sujeito se insere e conserva como referência.

Para Amélia Almeida (2005: 230), o planeamento e a gestão dos processos de mudança, passam pelas seguintes fases: *descongelamento*, caracterizado pelo conjunto de atitudes e comportamentos de insatisfação; *mudança*, processo comportamental de identificação de um novo modelo e procura de novas informações; *recongelamento*, fase que passa pela estabilização das mudanças, evitando retrocedimentos.

As mudanças organizacionais internas, apontadas por Richard Hall (1984: 8), podem afectar a estrutura social de duas formas: através da mudança dos padrões de afiliação, caso uma organização mude a sua posição em relação aos membros de um grupo minoritário, provocando um impacto directo na estrutura social; ou as mudanças

⁴⁵ Para explicar os processos de mudança das organizações, Amélia Almeida (2005: 229) considera quatro teorias diferentes: teoria do ciclo de vida; teoria da evolução ou teoria evolutiva; abordagem dialéctica; abordagem teleológica.

internas afectarem a estrutura social através da alteração dos padrões de trabalho. Podem no entanto existir mudanças de sujeitos e não existir mudança institucional. A mudança tecnológica também pode não forçar uma mudança cultural profunda. Cada sujeito induz alguma alteração ao conjunto da organização, na medida em que a personalidade e o estilo dos agentes sociais afectam necessariamente o sistema de inter-relações sociais. A alteração tecnológica, mesmo quando ocorre dentro de um complexo cultural dotado de tradições e valores resistentes à mudança, não deixa de o afectar, dando lugar a novos estilos de vida, ou adaptações grupais e organizacionais.

A mudança da cultura poderá estar definitivamente vinculada a um movimento constante de evolução espiral, a partir do momento em que a cultura instituída passou a ser de mudança (Almeida, 2002: 34). As mudanças nas diversas áreas da acção humana (sociais, demográficas, tecnológicas, políticas) obrigam a rever o conhecimento estabelecido e a criar novas metas de reflexão e investigação. Na perspectiva de Arménio Rego e Miguel Cunha (2004) é salientada a importância que tem o estudo do comportamento organizacional, ao permitir articular a acção humana, em contexto organizacional com os outros domínios da sua acção. Uma visão integrada do sujeito obriga a articular o seu comportamento, enquanto membro organizacional, com a sua vida pessoal, com os seus contributos para a organização, não apenas no plano produtivo mas também em outras áreas de acção. Michel Crozier (1982) demonstra-nos a necessidade de mudança social, considerando indispensável o desenvolvimento das capacidades colectivas para o êxito da mudança.

4.4. RESISTÊNCIA À MUDANÇA

Segundo Hall (1984: 12), o poder potencial das organizações é frequentemente usado para impedir a mudança. A existência de um desequilíbrio na estabilidade de uma organização, como de uma tomada de posição mental comum, gerada pela criação da mudança, pode produzir um certo grau de resistência, conforme salienta Kirkbridge (1998: 35). A mudança pode assumir características diferentes, derivadas dos ritmos impostos pela intensidade, pela radicalidade dos estímulos, ou pela resistência que as organizações ou os sujeitos cedem à mudança.

Como temos vindo a referenciar, as mudanças processam-se com maior facilidade na área tecnológica, enquanto as alterações nas organizações ocorrem de forma mais lenta. Mais dificilmente se efectuam mudanças nos aspectos culturais e dos valores. Para Hall (1984), as organizações são conservadoras pela sua própria natureza, até mesmo as que tentam provocar um impacto radical na sociedade, demonstram esse conservadorismo, a despeito de serem vistas como radicais ou como reaccionárias pelo ambiente.

Citando Luís Rosa (1992: 39): «Com o evoluir dos factores que incidem na eclosão da mudança, podem gerar-se condições de *adaptação* ou *inadaptação* e consequentemente adesão ou *resistência*.». A resistência pode iniciar-se por uma aceitação pública e superficial, mas com os sujeitos dos escalões inferiores da organização, a interceptar os efeitos da mudança. A resistência pode igualmente envolver-se como uma forma de aceitação ritual sem qualquer acção imediata, como nos explica Kirkbridge (1998: 35). Na opinião de Amélia Almeida (2005: 231), as resistências à mudança são: ameaça; crítica; mudança vinda do exterior; perda de controlo; incerteza e falta de confiança; medo; aumento do volume de trabalho; competências; ressentimentos passados; efeitos ondulares, porque no prosseguimento de uma mudança, surgirão outras.

Mas porque resistem os membros da organização à mudança? A resposta a esta questão, depende do modelo teórico que se adopta. O autor Paul Kirkbridge (1998: 35-36) expõe duas razões interligadas. Por um lado, os sujeitos da organização podem ser incapazes de ver a necessidade de mudança, como até ter essa percepção, mas recear as suas consequências. Os membros da organização resistem à mudança por diversas razões: os seus papéis na organização podem não envolver necessariamente a análise do ambiente externo; o actual sucesso da organização exclui a necessidade da mudança ou apesar da consciência das pressões de mudança, é mais claro negar a realidade ou a possibilidade dessas pressões no futuro.

As elites têm um papel importante na resistência à mudança, que tendem a ser substituídas, por envelhecimento ou por desgaste social (corresponde ao envelhecimento da sua mensagem, face às aspirações sociais ou às solicitações desencadeadas pela própria mudança). Todavia, nem toda a culpa pela resistência pode ser imputada ao nível das barreiras humanas. São igualmente verificáveis barreiras postas à mudança pelo sistema, tecnologia e política organizacional.

4.5. INOVAÇÃO TECNOLÓGICA

No plano tecnológico, com a introdução das novas tecnologias da informação e comunicação, são cada vez mais os sujeitos que trabalham com números, palavras, símbolos, em comparação com a quantidade de sujeitos que laboram com materiais e produção de bens. Como nos explica Duarte Gomes (2000: 33), isto obrigou a novas orientações do ponto de vista da organização do trabalho, exigindo-se que os sujeitos pensem e muitas vezes sejam eles os agentes de decisão. Na óptica de Filipe Almeida (2002), são evidentes os efeitos que as mudanças tecnológicas provocam no mundo em geral e no contexto organizacional em particular, quer ao nível do seu funcionamento e inter-relação, como ao nível da própria cultura. A transformação cultural será mais evidente nos novos padrões de desempenho, nas formas de relacionamento e na comunicação interna. Também Jorge Vala *et al.* (1994), assinalam que a utilização das novas tecnologias da informação e comunicação possibilitam a concretização de mudanças assinaláveis nas organizações, nomeadamente ao nível dos processos de integração e controlo, formas de trabalho, tomadas de decisão, sistemas de gestão, bem como a própria estrutura organizacional. Janice Beyer (2001: 90) reforça:

“Além disso, as constantes modificações nas organizações e no trabalho, assentes pelas modificações tecnológicas, fusões, miniaturização, outsourcing, reengenharia, e expansão global e deslocação de facilidades, significam que as pessoas sentem dificuldades, em manter quaisquer significações passadas relativas ao seu trabalho, como as sensações de pertença a um grupo ou colectividade que conhecem.”⁴⁶

Conforme havíamos referenciado nas razões que propulsionam a mudança, alguns autores defendem que apenas as *invenções* tecnológicas provocam verdadeiras mudanças sociais. As transformações nas organizações têm como causa a aplicação de novas tecnologias. Segundo Almeida (2002), a introdução gradual dos avanços tecnológicos no tecido organizacional conduz a um novo tipo de organização virtual, que sem uma estrutura física, apoia o seu funcionamento numa rede de relações flexível,

⁴⁶ Tradução do autor.

ajustada e sustentada pelas virtualidades das novas tecnologias de informação e comunicação.

Com a aplicação das tecnologias de informação à organização, foram criadas algumas transformações essenciais no seu modelo de gestão, das quais se destacam: virtualização das relações entre a organização e os seus sujeitos; descentralização do poder, com sequente redução do peso da hierarquia na estrutura organizacional e a normalização dos fluxos e dos processos de comunicação, bem como uma normalização da informação produzida.

A atitude de cada sujeito face à tecnologia dependerá sempre de todos os agentes que condicionam o seu comportamento e o sistema de valores que orientam a sua conduta. Torna-se importante analisar de modo específico o comportamento do sujeito e da organização face às novas tecnologias, tendo com subsequente, o impacto entre a mudança e a cultura dominante, identificando as reacções resultantes dos intervenientes activos no processo. Silvina Santana (1999: 155) salienta que a introdução de uma nova tecnologia num posto de trabalho ou organização pode ser encarada como um problema de mudança cultural, visto que o sucesso de uma organização, pode depender da aplicação de uma determinada tecnologia. Se esta mudar de forma substancial, a organização terá que aprender novas práticas e metodologias de trabalho, bem como redefinir assunções culturais muito enraizadas. Importa referir que face aos níveis de adesão ou resistências que as novas tecnologias possam despertar, há que assinalar os resultados da mudança, consoante o domínio onde ocorre. A este propósito, Almeida (2002: 87) reconhece que em ambientes de grande competitividade onde a informação circula de forma rápida, e onde o desenvolvimento tecnológico é um reforço como agente de mudança, podemos admitir que estão criadas condições para o acolhimento sereno das novas tecnologias e das suas consequências.

Para concluirmos, Manuel Laranja (1998: 53) defende que a inovação tecnológica está relacionada com a aptidão das organizações para evoluírem na sua aprendizagem e acumulação de conhecimentos, o que por sua vez está articulado a um conjunto de comportamentos e capacidades da mudança organizacional. Para Katz e Kahn (1978, *apud* Hall, 1984), as mudanças bem sucedidas envolvem a estrutura organizacional, bem como diferentes métodos de mudança, e a inclusão de recompensas extrínsecas como a área potencial de mudança. Os mesmos autores defendem que a estrutura como a tecnologia, são decisivas para o processo de mudança. Mas também dão ênfase à forma como os esforços organizacionais de mudança deverão ser

abrangentes e incluir todos os aspectos da organização. A este propósito, Silvina Santana (1999) sistematiza a influência exercida pela cultura nos processos de aquisição, interpretação, partilha e acumulação de informação e conhecimento, bem como na adopção e utilização de tecnologias da informação e comunicação, por parte das organizações.

E s t u d o E m p í r i c o

5 . O E N S I N O S U P E R I O R

P O R T U G U Ê S

As universidades foram criadas durante a Idade Média e assumiram uma identidade e cultura próprias, que se mantiveram praticamente inalteradas até ao séc. XIX.

“As universidades eram concebidas como comunidades que procuravam, de uma forma desinteressada o avanço dos conhecimentos, tendo importantes responsabilidades na transmissão do conhecimento e cultura. Segundo o contexto da era medieval, o objectivo principal destas instituições era redescobrir e manter viva a herança cultural, filosófica e religiosa originária da antiguidade clássica.” (Marques, 2004: 33)

O desenvolvimento industrial dos séculos XIX e XX propiciou o desenvolvimento das universidades, em especial, nas áreas industriais e tecnológicas. Ao mesmo tempo, assistiu-se a uma certa laicização das universidades face ao poder religioso, e a uma maior dependência face ao Estado.

A universidade portuguesa foi criada no final do séc. XIII. Até ao séc. XVI, mantivemos apenas uma universidade em Portugal, enquanto Espanha, no mesmo período, mantinha cinco universidades. Entre 1559 e 1759, para além da Universidade de Coimbra, foi criada a Universidade de Évora. Após a expulsão dos Jesuítas de Portugal, o país só manteve a Universidade de Coimbra até 1911. A chegada da República trouxe consigo a criação das Universidades de Lisboa, Técnica de Lisboa e do Porto, as quais compreendiam no seu todo, um conjunto de escolas universitárias.

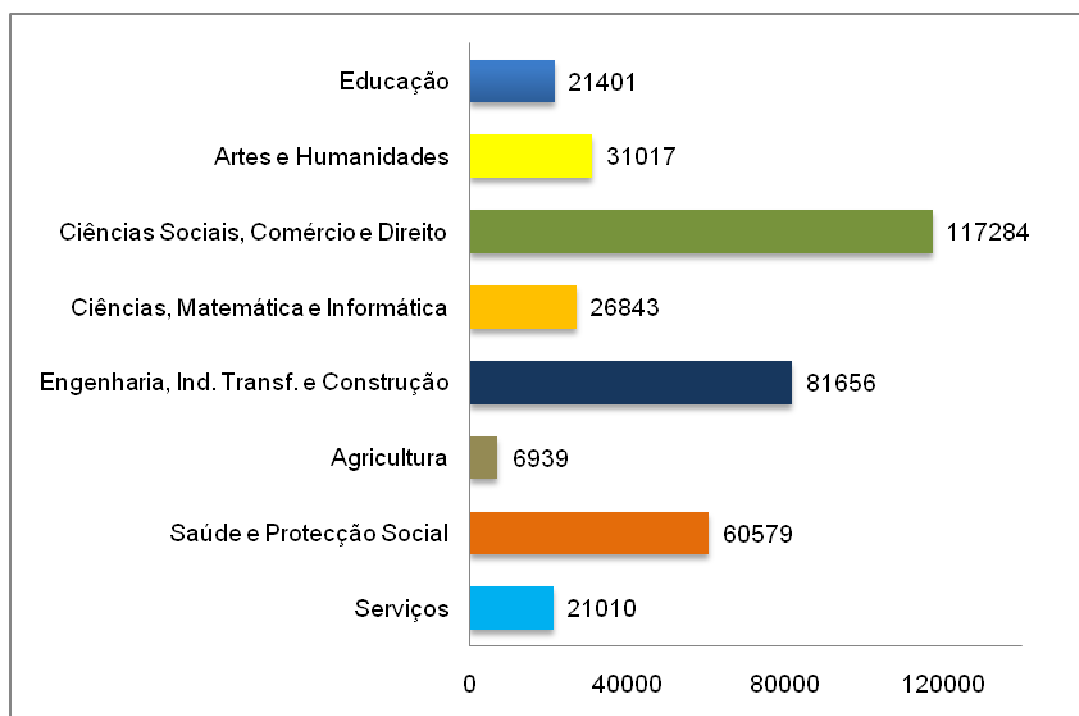
Manuel Patrício (1996?: 55) caracteriza o panorama português nos finais do séc. XIX, da seguinte forma:

“Estamos perante uma das expressões do atraso endémico português, com uma elite intelectual reduzidíssima no vértice da pirâmide educativa. A base dessa pirâmide, era, no fim da monarquia, a seguinte: em 1890, 75,9% da população portuguesa metropolitana de 7 e mais anos de idade, ou seja, 3 em cada 4 portugueses, era analfabeta.”

Portugal, nas décadas de 60 e 70, volta a expandir o ensino superior com a criação das Universidades de Luanda e Lourenço Marques, nas colónias africanas. Com a eclosão da revolução de 25 de Abril de 1974, assiste-se à saída do corpo docente, técnico e administrativo destas universidades para Portugal, o que veio permitir o lançamento de novas Universidades⁴⁷, e redefinir um novo quadro do ensino superior em Portugal, caracterizado pelo crescimento e modernização do ensino universitário português.⁴⁸ Verifica-se um aumento significativo do número de alunos inscritos, como do número de diplomados. Também o número de vagas no ensino superior, o *numerus clausus*, passou por um crescimento exponencial, verificando-se taxas de crescimento superiores a cem por cento.

Neste momento, dentro do espaço europeu, Portugal ocupa um bom lugar no que concerne à taxa de frequência no ensino superior.

Gráfico 1- Total de alunos inscritos, em 2006/2007, por área de estudo



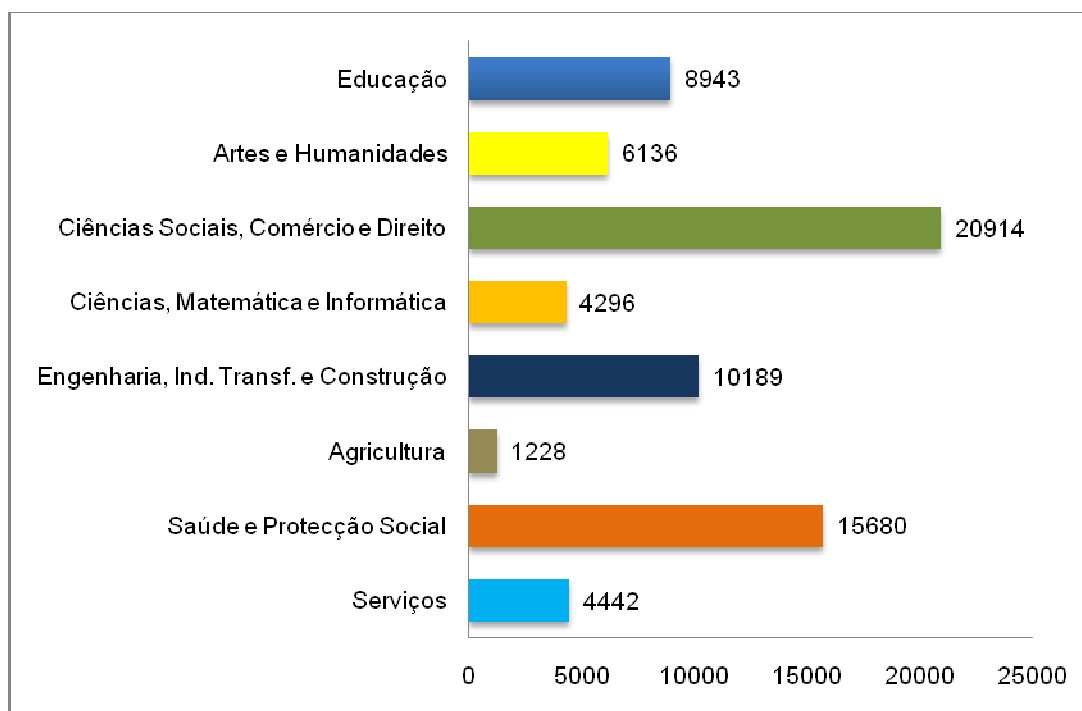
Fonte: Observatório da Ciência e Ensino Superior

⁴⁷ As novas universidades tinham entretanto sido criadas em 1973, começando a operacionalizarem-se em 1974.

⁴⁸ No ano lectivo de 1970/1971, o número de alunos inscritos no ensino superior foi de 48 200; em 1993/1994, foi de 270 000; no ano lectivo 2006/2007, encontravam-se matriculados 336 729 alunos (formação inicial e pós-graduada). O ensino superior privado teve um papel importante neste aumento considerável do número de alunos que frequentam o ensino superior.

De acordo com o Observatório da Ciência e do Ensino Superior⁴⁹, o número total de diplomados no ensino superior público, quer dos géneros masculino, quer feminino, tem vindo a aumentar. Ambos os géneros atingem o número máximo de diplomados em 2002, registando-se nesse ano, 15 540 diplomados do género masculino e 30 137 do feminino. De seguida apresentamos um gráfico que ilustra o número de diplomados por área de formação:

Gráfico 2 - Total de alunos diplomados, em 2005/2006, por área científica



Fonte: Observatório da Ciência e Ensino Superior

Face à conjectura actual, Portugal prepara-se para redefinir a rede de ensino superior, adoptando uma política de contenção, tendo em conta o impacte social e económico do desenvolvimento da situação presente. Os Ministros da Educação de 29 Estados europeus⁵⁰, entre os quais Portugal, subscreveram a Declaração de Bolonha a

⁴⁹ Fonte: <http://www.estatisticas.gpeari.mctes.pt/archive/doc/DocEvolnDiplomados.pdf>, acedido a 3 de Maio de 2008.

⁵⁰ Assinaram a Declaração de Bolonha, os seguintes países: Alemanha, Áustria, Bélgica (comunidades flamenga e francófona), Bulgária, Dinamarca, Eslováquia, Eslovénia, Espanha, Estónia, Finlândia, França, Grécia, Hungria, Islândia, Irlanda, Itália, Letónia, Lituânia, Luxemburgo, Malta, Noruega, Países Baixos, Polónia, Portugal, Roménia, Suécia, Suíça, Reino Unido e República Checa.

19 de Junho de 1999. Trata-se de um acordo que visa a criação de um espaço europeu de ensino superior até 2010, para estudantes europeus e de países terceiros.

O Decreto-Lei n.º 42/2005, de 22 de Fevereiro, aprova os princípios reguladores para a criação do espaço europeu de ensino superior, prevendo-se uma importante mudança nos paradigmas de formação. São especialmente considerados:

- i) O reconhecimento da necessária adaptação do processo de aprendizagem aos conceitos e perspectivas da sociedade moderna e aos meios tecnológicos disponíveis;
- ii) A percepção da necessidade de tornar o ensino superior mais atractivo e mais próximo dos interesses da sociedade, permitindo aos jovens uma escolha que lhes traga maior satisfação pessoal e maior capacidade competitiva no mercado europeu;
- iii) A percepção de que o conhecimento é um bem universal, na abertura que se preconiza deste espaço do conhecimento a países terceiros.

Um dos objectivos do Processo de Bolonha é a adopção de um sistema de ensino que privilegie o desenvolvimento das competências dos estudantes, a componente de trabalho experimental e a aquisição de competências transversais.⁵¹ Ora, perante a heterogeneidade do panorama universitário europeu, que se reflecte nos modos de organização, gestão, funcionamento das instituições, o Processo de Bolonha representa um esforço de organizar essa diversidade, tornando o sistema de ensino superior europeu mais coerente e compatível.

O relatório de avaliação do sistema de ensino superior em Portugal⁵², preparado pela equipa internacional⁵³, designada pela Divisão de Educação da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), descreve a evolução do número de inscrições no ensino superior, do número de doutoramentos atribuídos, assim como o financiamento do ensino superior nos últimos tempos em Portugal, identificando os desafios que permanecem ao sistema de ensino superior, assim como as reformas que

⁵¹ Para mais informações sobre o Processo de Bolonha, consultar os seguintes endereços electrónicos:
Reunião Ministerial de Londres, de 16 a 18 Maio de 2007: <http://www.dfes.gov.uk/bologna/>
Informação sobre Portugal: <http://www.dges.mctes.pt/DGES>
Estudo comparativo a nível europeu: <http://www.eurydice.org/portal/page/portal/Eurydice>

⁵² As recomendações propostas pela OCDE organizam-se em seis grandes tópicos: coordenação e gestão do sistema; governo e estatuto legal; financiamento e eficiência do sistema; acesso e equidade; qualidade e excelência nos sistemas de ensino superior e de ciência e tecnologia; abertura das instituições à sociedade.

⁵³ A equipa de avaliadores incluiu os seguintes especialistas: Abrar Hasan, (coordenador da equipa da OCDE), Daniel O'Hare (Irlanda), Michael Gallagher (Austrália), Jon File (Reino Unido), Jane Wellman (Estados Unidos) e Paavo Lopponen (Finlândia).

deverão ser introduzidas. A OCDE considerou que o Processo de Bolonha é uma oportunidade para a promoção da qualidade do ensino, bem como uma forma de atrair novos públicos e estender a ligação à sociedade.

O novo regime jurídico das instituições de ensino superior (Lei n.º 62/2007, de 10 de Setembro) regula a constituição, o funcionamento e a organização das instituições de ensino superior. A presente Lei foi precedida pela apresentação e discussão, na sequência do trabalho de avaliação internacional levado a cabo pela OCDE, por nós já referido. O disposto nesta Lei aplica-se ao sistema de ensino superior e ao conjunto de estabelecimentos que o compõe. Agrupam-se assim, numa mesma Lei, os regimes aplicáveis às instituições públicas e privadas, universitárias e politécnicas⁵⁴.

A presente Lei regula, nomeadamente, as seguintes questões: princípios de organização do sistema de ensino superior; a autonomia das Universidades e Institutos Politécnicos; os princípios de organização e gestão das instituições de ensino superior; o regime legal das instituições públicas e privadas de ensino superior; a regulação e ordenamento da rede pública; os requisitos para a criação e transformação de estabelecimentos de ensino superior e a responsabilidade e fiscalização das instituições.

Na óptica de Pimentel (2005:59), na organização de todas as reformas estruturais, não se pode esquecer que o sistema de ensino superior português é composto por instituições com naturezas jurídicas diferentes, revestindo-se de grande complexidade e singularidade. O ensino superior deverá tanto quanto possível responder às solicitações da sociedade, decorrentes da actual e rápida evolução tecnológica. Neste seguimento, deverá prosseguir os objectivos que estimulam a diversificação de uma formação em permanente inovação científica e pedagógica, que fomente a empregabilidade dos seus discentes e acima de tudo, que crie riqueza intelectual (Castro, 2004: 36).

É necessária uma reflexão sobre a estratégia e missão que o ensino superior terá de seguir. Na óptica de Paulo Silva (1996: 119), as instituições de ensino superior têm quatro grandes áreas de estruturação interna: a componente científica, a componente pedagógica, a componente directiva e administrativa e a componente de prestação de serviços à comunidade. Urge aprofundar esta última componente de ligação e formação, universidade - empresa.

⁵⁴ Foi revogada a seguinte legislação: a Lei da autonomia das Universidades, a Lei da autonomia dos Institutos Politécnicos, o Estatuto do Ensino Superior Particular e Cooperativo, e o Regime Jurídico do Desenvolvimento e Qualidade do Ensino Superior.

Para que as instituições de ensino superior assumam um papel mais importante como agentes de mudança, Castro (2004) elenca um conjunto de medidas: incentivar a criação de grupos de investigação e desenvolvimento; promover a difusão de conhecimento no sector empresarial; criar um maior dinamismo de estudo e apresentação de resultados, junto do corpo discente; promover a formação contínua; incentivar o sector empresarial a investir mais no ensino superior.

Só através de maior interface entre o ensino superior e a comunidade, se poderão gerar mais-valias para as instituições e para a sociedade em geral.

5.1. INSTITUTO POLITÉCNICO DA GUARDA

O sistema de ensino superior português é constituído por dois subsistemas autónomos, universitário e politécnico, designado por sistema binário. O ensino superior politécnico foi criado em 1973, pelo Decreto-Lei n.º 402/73, de 11 de Agosto, o qual definiu o modo de criação e de desenvolvimento dos novos estabelecimentos de ensino superior⁵⁵. No artigo 4.º do referido Decreto-Lei, é estabelecido:

“os institutos politécnicos são centros de formação técnico-profissional, aos quais compete especialmente ministrar o ensino superior de curta duração, orientado de forma a dar predominância aos problemas concretos e de aplicação prática, e promover a investigação aplicada e o desenvolvimento experimental, tendo em conta as necessidades no domínio tecnológico e no sector dos serviços, particularmente as de carácter regional.”

Contudo, face aos acontecimentos de 1974 e 1975, e a inerente instabilidade que se instituiu no sistema de ensino, permitiram que este Decreto-Lei fosse abandonado durante este período de vigência, mas posteriormente, passados três anos, foi recuperado, possibilitando reatar as medidas práticas e favoráveis à implementação do ensino superior politécnico (Raimundo, 2000: 10; Silva, 1996: 117).

⁵⁵ Através deste Decreto-Lei, foram criadas: a Universidade Nova de Lisboa, a Universidade de Aveiro, a Universidade do Minho e o Instituto Universitário de Évora (posteriormente transformado em Universidade de Évora) e foi definido o futuro do ensino superior politécnico, que seria ministrado em institutos politécnicos e em escolas normais superiores.

Ao longo dos últimos trinta anos, o ensino politécnico foi-se desenvolvendo de forma gradual. A principal causa de expansão do sistema de ensino superior foi resultado da decisão governamental, reforçando o crescimento do sector público, encorajando o desenvolvimento das instituições privadas, quer universitárias, quer politécnicas. No ano lectivo 1993/1994, dos 176 200 alunos inscritos no ensino público, 49 200 pertenciam ao ensino politécnico (28%). Segundo o Gabinete de Planeamento, Estratégia, Avaliação e Relações Internacionais (GPEARI), do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior⁵⁶, no ano lectivo 2006/2007, eram 105 636, o número de alunos inscritos no ensino politécnico, distribuídos por 1 365 cursos.

O projecto de desenvolvimento do ensino superior na Guarda foi possível com a criação da Escola Superior de Educação (ESE) em 1979. Esta veio a ser integrada no Instituto Politécnico da Guarda (IPG), criado em 1980, através do Decreto-Lei n.º 303/80, de 16 de Agosto. Todavia, só no ano de 1985, o Instituto Politécnico da Guarda vê delineadas as suas bases de implementação definitiva.

A Escola Superior de Educação iniciou as suas actividades escolares no ano lectivo de 1986/1987, enquanto a Escola Superior de Tecnologia e Gestão (ESTG) se iniciou no ano lectivo seguinte.

Os estatutos do Instituto Politécnico da Guarda foram aprovados e homologados pelo Despacho Normativo n.º 765/94, publicados em Diário da República (DR n.º 273, I Série-B) a 25 de Novembro. Desta forma, o IPG ficou constituído juridicamente como pessoa colectiva de direito público, dotada de autonomia estatutária, científica, pedagógica, administrativa, financeira, disciplinar e patrimonial.

Pelo Decreto-Lei n.º 480/88, de 23 de Dezembro, o Ensino de Enfermagem foi integrado no Ensino Superior Politécnico. Foi através da publicação do Decreto-Lei n.º 99/2001, de 28 de Março, que a Escola Superior de Enfermagem da Guarda, foi integrada no Instituto Politécnico da Guarda. Antes, no ano de 1999, foi criada a Escola Superior de Turismo e Telecomunicações, implementada na cidade de Seia, a qual viria a substituir o extinto Pólo de Seia, que ministrava cursos de formação inicial, das escolas superiores da Guarda.

Actualmente, o Instituto Politécnico da Guarda integra as seguintes unidades orgânicas: Escola Superior de Educação, Comunicação e Desporto; Escola Superior de

⁵⁶ Fonte: <http://www.estatisticas.gpeari.mctes.pt/index.php?action=5&idt=58>, acedido a 3 de Maio de 2008.

Tecnologia e Gestão; Escola Superior de Turismo e Hotelaria; Escola Superior de Saúde e os Serviços de Acção Social. As unidades orgânicas já dispuseram de autonomia administrativa e financeira.⁵⁷

5.1.1. Escola Superior de Educação da Guarda

Aquando da criação das Escolas Superiores de Educação, estavam previstas para estas, somente duas finalidades: formar educadores de infância e professores do ensino primário e apoiar a formação em serviço. Só posteriormente é que a Assembleia da República legislou no sentido de reorganizar e aditar mais objectivos: organizar cursos de aperfeiçoamento e actualização periódicas para os docentes e desenvolver a investigação educacional (Souta, 1995: 36).⁵⁸

Os estatutos da Escola Superior de Educação foram homologados pelo despacho do Presidente do Instituto Politécnico da Guarda, publicados em Diário da República (DR n.º 8, II Série) a 10 de Janeiro de 1996. Quanto à sua natureza e aos seus objectivos, transcrevemos o artigo 1:

“A ESEG prossegue objectivos no domínio da educação e da preparação para o exercício de outras actividades, visando formar profissionais altamente qualificados no

⁵⁷ O Instituto Politécnico da Guarda, dispõe de um conjunto de serviços de apoio às suas unidades: os Serviços Administrativos; o Gabinete de Apoio, Informação e Relações Internacionais; o Gabinete Jurídico; o Gabinete de Planeamento; o Gabinete Técnico; os Serviços de Documentação e Reprografia; os Serviços de Formação; o Centro de Informática; o Centro de Audiovisuais e Publicações e o Centro de Treino e Animação Desportiva.

⁵⁸ O mesmo autor considera três fases no processo de lançamento das Escolas Superiores de Educação no país:

1. Primeira fase, que decorreu de 1977 a 1979, foi o período de criação do projecto, em que o poder político se empenhou no seu arranque e que se traduziu na aprovação de vários documentos legais que institucionalizaram e lhe facultaram os meios necessários. Em 1978, é divulgado o Programa Preliminar das Escolas Superiores de Educação, no qual se define o modelo de escola e a organização funcional, princípios orientadores, objectivos da formação, quer dos cursos de formação inicial, quer dos cursos de especialização e formação em serviço.
2. Segunda fase, que decorreu de 1979 a 1984, corresponde ao período de implementação do projecto a nível de escola, caracterizado por uma certa estagnação e indefinição face ao futuro. Será neste período que são nomeadas as Comissões Instaladoras das Escolas, bem como da criação do Estatuto da Carreira do Pessoal Docente do Ensino Superior Politécnico. Será também nesta fase que são lançados os cursos de mestrado e doutoramento em Ciências da Educação, em colaboração com três universidades portuguesas e duas universidades estrangeiras.
3. Terceira fase, que teve início em 1985, assistiu-se à alteração dos objectivos iniciais propostos para estas Escolas (formação inicial e contínua, a investigação educacional e a animação pedagógica e cultural). Por decisão legislativa, foi atribuída a responsabilidade dominante na formação de professores dos ensinos preparatório e secundário às instituições de ensino superior.

âmbito da educação e de outras áreas não directamente enquadradas no sistema escolar, incentivar a formação humana, cultural, científica, pedagógica e técnica de todos os seus membros, fomentar a realização de actividades de pesquisa e investigação, possibilitar uma estreita ligação entre a escola e a comunidade, mormente no que respeita à prestação de serviços e ao intercâmbio entre a escola e as empresas, estimular o desenvolvimento de projectos de formação, de requalificação de agentes educativos e de profissionais ligados ao mundo empresarial, promover o intercâmbio cultural, científico e técnico com outras instituições, quer públicas quer privadas, nacionais ou estrangeiras, que visem objectivos semelhantes, com vista a um mútuo enriquecimento.”

Como já tínhamos referido, as actividades lectivas da Escola Superior de Educação, tiveram início em 1986, começando por leccionar os cursos de Educação de Infância e de Professores do Ensino Básico, com as variantes de Educação Física e Educação Musical. Em 1989/1990 teve início a variante de Português/Francês e em 1992/1993, a variante de Português/Inglês. Os cursos de formação inicial foram alargados a outras áreas e assim, foram criados: em 1992/1993, os cursos de Comunicação e Relações Públicas, e Comunicação e Relações Económicas; em 1997/1998, o Curso de Turismo; em 2003/2004, o Curso de Animação Sociocultural e em 2004/2005, o Curso de Desporto.⁵⁹

Ao nível da formação pós-graduada, a Escola Superior de Educação não apresenta qualquer formação que lhe seja própria. A Escola tem estabelecido protocolos com outras instituições de ensino superior, o que permitiu que a formação pós-graduada pudesse realizar-se na cidade da Guarda. Em 2002, a Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra realizou o primeiro mestrado em Educação Ambiental; em 2003, a Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro ministrou o mestrado em Desporto e Educação Física.

No ano de 2006, em parceria com o Instituto Superior de Serviço Social de Lisboa, integrado na Universidade Lusíada, a ESE disponibilizou cursos de serviço social e um curso em Sistemas de Informação Geográfica e Planeamento, em parceria com a ESRI-Portugal. No ano lectivo de 2007/2008, foram alargados o número de cursos, ligados à área social.⁶⁰

⁵⁹ Actualmente, a Escola Superior de Educação lecciona os seguintes cursos de formação: Educação Básica; Educação de Infância; Comunicação e Relações Públicas; Comunicação e Relações Económicas; Animação Sociocultural; Professores do Ensino Básico - 1º Ciclo e Desporto.

⁶⁰ Pós-Graduações em: Serviço Social; Gerontologia Social; Administração Social; Educação Sexual na Escola e na Comunidade; Intervenção Social em Crianças e Jovens em Risco Social.

A ESE possui os seguintes órgãos de gestão: Direcção; Conselho Científico; Conselho Consultivo; Conselho Pedagógico; Conselho Administrativo; Conselho Disciplinar e a Assembleia de Representantes.

Os departamentos são unidades de formação especializada e investigação. Os departamentos da ESE são os seguintes: Ciências Sociais e da Natureza; Línguas e Culturas; Psicologia e Ciências da Educação; Ciências do Desporto e Educação Física.

Os serviços que a ESE disponibiliza à comunidade académica, são os seguintes: Centro de Formação Contínua; Laboratório de Publicidade e Expressão Gráfica; Laboratório de Audiovisuais; Laboratório de Cartografia e Sistemas de Informação Geográfica; Centro de Apoio ao Aluno e o Gabinete de Comunicação.

Nos últimos anos foi criada a linha editorial *ESEG-Publicações* em três vertentes: a *ESEG-Investigação*, que procura especializar-se no domínio das disciplinas ministradas na ESE; a *ESEG-Magazine*, revista generalista, de periodicidade trimestral; através desta linha editorial, foram publicadas pela Escola, seis obras, sobretudo de actuais e antigos docentes da Escola.⁶¹

Em relação aos projectos/programas de formação contínua para docentes, a ESE, em protocolo com o Ministério da Educação, desenvolveu: o projecto CBTIC@eb1; Programa de Formação Contínua em Matemática; Programa de Formação em Ensino Experimental das Ciências e o Programa Nacional de Ensino do Português. No que concerne à celebração de protocolos, são várias as entidades públicas e privadas que têm estabelecido parcerias com a Escola.⁶²

⁶¹ *Livro de Homenagem ao Padre Amarelo; A Sociedade de Geografia de Lisboa e a Propaganda Colonial em Portugal no Final do Século XIX; Jogos Tradicionais ao Serão e na Taberna; Salmos Responsoriais Harmonizados Para Coro Misto; A Fé e o Império; Comunicar & Educar.* No âmbito das comemorações dos 20 anos da ESE, será editada a seguinte publicação: *Escola Superior de Educação da Guarda – Notas Soltas para a sua História.*

⁶² Dos vários protocolos celebrados nos últimos anos, destacamos: Instituto para a Segurança, Higiene e Saúde no Trabalho; Guarda Nacional Republicana; Centro de Inovação Empresarial da Beira Interior; INATEL; TSF; Rádio Televisão Portuguesa; Comunidade de Países de Língua Portuguesa; Embaixada de França, Autarquias da região; Agrupamentos de Escolas do distrito da Guarda; Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

6 . E S T U D O D A S O R G A N I Z A Ç Õ E S E D U C A T I V A S

A escola enquanto organização constitui um objecto de estudo relativamente recente no campo educacional. As investigações desenvolvidas no âmbito da sociologia das organizações e da psicologia social davam maior importância às organizações de cariz empresarial (Marcelo, 2004). A este propósito, António Nóvoa (1992) aponta uma série de factores, destacando o desenvolvimento da sociologia das organizações, o aprofundamento do conceito de cultura organizacional, bem como um crescimento no interesse pela instituição escola, o que permitiu uma percepção mais alargada da construção das estruturas da organização educativa.

Licínio Lima (1992: 54) descreve um conjunto de dimensões que sustentam as principais diferenças entre as organizações de cariz empresarial e as organizações educativas. Existem diferenças significativas entre estes tipos de organizações, que se registam no cumprimento de objectivos, na avaliação dos resultados finais, no modelo de gestão, como na relação de proximidade entre o gestor escolar e os docentes.

As organizações educativas, embora integradas num contexto cultural mais vasto, com singularidades muito próprias, produzem uma cultura interna que lhes é muito própria (Nóvoa, 1992). Nesta perspectiva, para Fátima Chorão (1992: 33), a organização educativa é mais do que uma estrutura. É o produto da colegialidade dos docentes, discentes, órgãos de gestão e da comunidade em que ela se insere. As organizações educativas são consideradas espaços humanos mediados diariamente por significados, onde a pressão, o conflito e as relações entre os seus sujeitos têm lugar.

Foi nos finais da década de setenta que surgiu um novo movimento, responsável pelos estudos sobre a cultura organizacional nas organizações educativas. Na óptica de Torres (2004), tratou-se de um período que fomentou a publicação de vários trabalhos

científicos, que todavia não tiveram a projecção desejada como acontecera com a investigação de cariz empresarial.

Dos estudos elaborados, a década de noventa tornou-se profícua na elaboração de material, cujo teor científico aborda a problemática da cultura organizacional, ocupando a organização educativa um lugar central nestes contextos de investigação. De acordo com o trabalho científico produzido pela mesma autora (2004), teses de mestrado e doutoramento foram produzidas na primeira metade da década de noventa, o que em certa parte veio consolidar a investigação teórica e empírica desta área de estudo⁶³. Todavia, Leonor Torres (2008: 61-62) refere que após a análise de diversos trabalhos desenvolvidos sobre a cultura organizacional, sob a perspectiva gestionária, é possível reconhecer a falta de “informação acerca dos processos de construção e reconstrução das dimensões culturais das organizações”. É dada maior importância aos “processos de diagnóstico e de gestão das *variáveis* culturais e das suas relações com os resultados organizacionais”, quando em contrapartida, devia ser dado maior relevo à forma como se cria, desenvolve e consolida a cultura organizacional. A mesma autora explica ainda a importância que o tempo, o lugar e espaço têm para melhor se compreender as especificidades culturais.

Rogério Andrade (2003: 65-67) menciona que alguns trabalhos sob a visão gestionária da cultura organizacional, olvidam o que a antropologia e a sociologia referem sobre a cultura de sociedade. Deste modo admitem que a organização:

“... é um sistema complexo de estruturas e funções, mas quanto à cultura, atribui-se-lhe, não raras vezes, a função de se ocupar de um sub-sistema residual: o dos valores, símbolos e crenças; e uma incumbência: a de se transformar num instrumento da gestão inspirador de programas organizacionais para mudar, operacionalizar e controlar processos e comportamentos.” (p. 65)

Outros trabalhos viriam a ser desenvolvidos posteriormente, na segunda metade da década de noventa, nomeadamente artigos científicos, actas de conferências, entre outros. O interesse de investigação pela cultura organizacional, “... poderá indiciar uma estreita relação entre esta problemática e o contexto político-económico vigente, eventualmente acentuada pela emergência do (...) novo paradigma da gestão pública...” (Torres, 2004: 148). Nos dias de hoje, os estudos internacionais colocam a escola como

⁶³ A maioria dos estudos e trabalhos realizados inserem-se numa perspectiva integradora da cultura, que dão ênfase aos procedimentos normativos, de gestão. Todavia, de ressaltar os trabalhos próximos das perspectivas diferenciadora e fragmentadora da cultura, adoptando-se uma posição mais crítica.

uma das realidades mais estudadas. Quer a escola pública como a escola superior têm sido alvo de objecto de estudo, incidindo nas especificidades e particularidades culturais.⁶⁴ Fátima Chorão (1992: 38) refere que as investigações recentes realçam o interesse do estudo das culturas escolares, reveladas nas suas diversidades: “culturas de ensino, culturas de discentes, culturas “marginais” à própria escola, coexistindo embora com a cultura “oficial” normativa e normalizante”.

Para Torres (2004: 163) os trabalhos desenvolvem-se segundo matrizes diferentes, sendo de destacar dois pontos de debate. O primeiro, centrado no processo de construção da cultura organizacional, em identificar factores que desenvolveram os seus princípios fundadores, crescimento e maturidade da organização. Remete a cultura como variável independente, resultante da importação do exterior à organização; como variável dependente, um factor intrínseco à organização, que faz parte da sua génese; como metáfora, um processo de construção permanente das interações sociais. O segundo ponto é centrado na partilha, compreensão das manifestações e significados da cultura organizacional. De realçar que a cultura organizacional pode ser representada pelas diferentes modalidades, a integradora, a diferenciadora e a fragmentadora. O meio académico dá maior ênfase ao segundo ponto, centrando assim a sua análise nos métodos de construção da cultura organizacional e nas suas manifestações.

A análise da cultura organizacional, segundo Torres (2005: 349), através das suas múltiplas manifestações permite desenvolver uma visão sustentada das diferentes modalidades de partilha: a integradora, a diferenciadora e a fragmentadora, visto que podem coexistir no mesmo espaço organizativo estas diferentes formas, com preponderância de umas sobre as outras.

De acordo com a pesquisa empírica realizada por Leonor Torres (2004), a perspectiva integradora foi utilizada predominantemente nos diversos trabalhos que visaram como objecto de estudo as organizações de ensino não superior, enquanto as perspectivas, diferenciadora e multiperspectivação, foram mais adoptadas nos trabalhos que reflectem sobre as instituições de ensino superior. Como já foi referenciado, a perspectiva integradora, enquadra-se num plano mais tecnicista, o qual enaltece valores

⁶⁴ Há que fazer a distinção do tipo de organização escolar, visto que um dos contextos escolares tem sido alvo de mais estudos do que o outro: as instituições de ensino não superior. As organizações de ensino superior também têm sido objecto de estudo, com uma ligeira quebra de números de casos analisados em comparação com as escolas não superiores (Torres, 2004).

como a eficácia, os níveis de produtividade, objectivos que por norma são bandeira das organizações privadas.

A década de 80 viria a ser profícua na apresentação de estudos que versavam sobre as dimensões simbólicas e culturais das organizações escolares, o que originou mudanças estruturais nos sistemas educativos. A cultura escolar foi vista como o epicentro de todas as mudanças a ocorrerem no espaço escolar.

Na década seguinte, os trabalhos desenvolvidos focavam o impacto que a cultura exercia nos processos de mudança organizacional, tecnológicos, em diferentes áreas da escola. Logo, a cultura era vista como uma variável que a escola possui e que exerce o seu domínio no regular funcionamento da instituição. A referência de que a cultura organizacional pode ter um papel preponderante no alcance dos objectivos de eficácia, produtividade, evidencia a forte ligação que a cultura organizacional mantém com os procedimentos de gestão moderna.

Para Leonor Torres (2004: 183):

“A cultura organizacional em contexto escolar é então concebida não só como uma variável de controlo [...] na implementação das mudanças, mas igualmente como um instrumento de gestão eficaz para repor a ordem, a harmonia, a integração, o bom ambiente ao nível das relações sociais e profissionais nas instituições educativas. Este clima integrador e harmonioso torna-se efectivamente uma condição imprescindível para o bom desempenho e produtividade escolares.”

Organizações com culturas fortes, consistentes, sólidas, geram organizações mais seguras de si mesmas, eficazes, capazes de resistir melhor a um mundo cada vez mais concorrencial. Uma vez mais, defende-se que as culturas geram, criam e modificam consoante as obrigações das directrizes da gestão, independente do poder participativo que os sujeitos possam ter no interior da organização.

A cultura organizacional não deixa de ser um elemento socializador no estabelecimento da ordem e da concórdia. Será que ao defender a ideia de uma cultura organizacional unificadora, não estamos a desvirtuar o sentido democrático e participativo dos sujeitos no interior da escola? Os estudos integradores ressalvam o poder que a cultura exerce na “fortificação” da organização, preparando-a para um mercado concorrencial. O Processo de Bolonha será o maior desafio para as instituições de ensino superior da Europa nos próximos anos. A criação de um único modelo de ensino superior, vem criar uma maior competitividade que extrapola as fronteiras nacionais dos estados membros da União Europeia. Mediante o cenário que se avizinha,

continua a ter viabilidade em reforçar o papel da cultura organizacional na construção da organização escolar? Quais as instituições que conseguirão sobreviver?

Partir do pressuposto que a cultura organizacional se trata de algo inquestionável, colocando de lado todas as questões e objecções à forma do seu exercício na organização, incorre-se num processo que oculta o valor da liberdade e da diferença no interior da escola. Outra das limitações subjacentes aos estudos integradores da cultura acomete para o valor e reconhecimento que tais estudos portam para a comunidade e desenvolvimento do conhecimento. Os seus estudos, ao focalizarem pequenas áreas/estruturas/departamentos da organização, escamoteiam a possibilidade da cultura como um todo organizacional (Torres, 2004: 187). O desconhecimento do seu processo de construção da cultura, invalida os estudos com o intuito de análise do impacto da cultura organizacional.

As concepções teóricas e técnicas apresentadas pelo movimento integrador encerram dois pensamentos: exceptuar as formações internas de cultura, sem descurar a importância que os factores externos terão no delineamento da cultura. A liderança é o factor chave para aplicação de mudanças na organização, que conduzirão esta ao esplendor da “robustez” organizacional.

Ao mesmo tempo que se consolidava o movimento integrador da cultura, surgia outro movimento, cujo papel seria muito mais crítico da cultura organizacional. Apesar de não assentar numa matriz pluriparadigmática, não aceita a premissa de uma cultura uniforme, mas sim o estudo e aceção de várias manifestações culturais⁶⁵. Ao colocar de lado os estudos mono culturais, permitiu uma melhor evidência das diferentes modalidades de captação da cultura no seio da organização (Torres, 2004: 188).

Segundo a mesma autora (2004: 192), o movimento crítico apresenta três modalidades. A primeira, parte da identificação de subculturas, com o intuito de reconhecer se a cultura dominante num determinado âmbito, corresponde ao modelo aspirado para alcance da eficácia e excelência. O registo das subculturas existentes na organização facilita a gestão das mesmas aquando da introdução de reformas, permitindo um enfoque na subcultura dominante. A segunda modalidade dá maior valor aos factores externos (sociais, económicos, culturais e étnicos), em detrimento do desenvolvimento das subculturas escolares. A terceira modalidade, assenta mais na

⁶⁵ Sarmiento (1994: 68) aponta os motivos que justificam a existência de várias “culturas” no interior das organizações educativas: o corpo docente é caracterizado por uma grande diversidade, considerando a sua origem social, a sua formação académica, categoria profissional, departamento e área científica.

compreensão e interpretação, adoptando a hipótese de existência de uma conexão entre as especificidades da estrutura-acção da escola, e os seus efeitos ao nível da cultura organizacional.

Por último, salientamos os contributos de Chorão (1992: 62) e Gomes (1993: 12), para quem os estudos sobre as culturas organizacionais escolares apresentam particularidades interessantes: descreve o modo como se desenvolve a vida organizacional da escola; ajuda a compreender o significado dos comportamentos, e actividades organizacionais e distingue-se por ter um carácter normativo e prescritivo, estabilizando um certo grau de referência de pensamento e acção na organização. Com efeito, as organizações educativas são espaços sociais de produção, difusão e gestão de significados sociais que por sua vez orientam a intervenção de outras organizações.

6.1. METODOLOGIAS

Qualquer investigação empírica que se desenvolva, vai exigir que se façam observações, para melhor compreender e enquadrar o fenómeno que está a ser objecto de estudo. Todas as investigações desenvolvidas, quer no âmbito das ciências naturais como nas ciências sociais, têm por base o trabalho empírico, de forma a confrontar melhor o trabalho teórico. O estudo levado a cabo neste trabalho é uma investigação empírica.

Os autores Hill e Hill (2002: 20) apresentam três tipos de investigação empírica em ciências sociais: a investigação pura; a investigação aplicada e a investigação aplicável. O presente estudo de investigação adapta-se à investigação pura, visto que o nosso objectivo é encontrar factos novos para testar hipóteses, feitas a partir de observações da realidade a investigar. Como referem os mesmos autores, este tipo de investigação parece não ter aplicação prática, mas sim de natureza intelectual, o que contribui principalmente para o enriquecimento da literatura e/ou de determinada área teórica.

Para efectuarmos esta investigação foi solicitada a colaboração à Escola Superior de Educação da Guarda, unidade orgânica pertencente ao Instituto Politécnico

da Guarda. Elegemos como objecto de estudo esta instituição, uma vez que a Escola comemorou os seus vinte anos de funcionamento.

Assim, a presente investigação tem como principal pressuposto conhecer, o grau de percepção, identificação e conhecimento da cultura e suas manifestações, por parte dos docentes, de um estabelecimento de ensino superior politécnico público.

6.1.1. Objectivos, pergunta de partida, problema, hipóteses e variáveis

O investigador ao alicerçar o seu trabalho de investigação, em especial na área das ciências sociais, deve fazer o esforço por enunciar o seu trabalho de investigação, sob a forma de uma questão de partida (Quivy e Campenhoudt, 1998: 44). Assim, nesta mesma linha de pensamento, para Deshaies (1997: 200), a formulação do problema, considerado o centro da investigação, deve ser o fundamento de qualquer projecto de investigação. O problema ajuda a delimitar o foco da investigação, como a metodologia a adoptar no desenvolvimento do trabalho de investigação. Raymond Quivy e LucVan Campenhoudt (1998: 35-44) notam três qualidades que as perguntas de partida devem possuir para que a investigação seja viável: a clareza, a exequibilidade e a pertinência. Ora, segundo Deshaies (1997: 179), a enunciação de um problema tem origem no trabalho do investigador, o qual se inscreve nos esquemas de acção do sujeito (os quais não são independentes do seu meio, cultura e experiência).

Vários autores, como Lima (1995), Quivy e Campenhoudt, (1998) alertam que o investigador deve verificar que os seus conhecimentos, os seus recursos financeiros, de logística e disponibilidade, asseguram os elementos de resposta válidos.

Assim, esta investigação, de uma forma geral, tem como principal objectivo apresentar e descrever as percepções que os docentes têm da cultura, e os processos de mudança numa organização educativa de ensino superior politécnico. Face ao exposto, formulámos a seguinte pergunta de partida: qual a percepção/representação que os docentes têm da cultura, das suas características e manifestações, no interior de uma escola superior de educação? Com esta pergunta tentamos expressar o mais cuidadosamente possível aquilo que se procura saber, esclarecer e compreender melhor.

Depois de delimitado o assunto a investigar, há que estabelecer um modelo de relações entre as variáveis a considerar, pelo que formulámos os seguintes problemas:

que dimensões são de facto partilhadas numa organização, na perspectiva dos docentes? Existe uma cultura única, ou antes, culturas diferenciadas na organização? Até que ponto a cultura organizacional é algo de consciente e intencional, ou pelo contrário, uma dimensão organizacional escondida no subconsciente? Qual o papel que a cultura exerce nas práticas quotidianas do espaço organizacional escolar? Qual a opinião que os docentes têm do processo de mudança na escola?

A observação ou experimentação deve ser assente em hipóteses. Ora, uma hipótese, na perspectiva de Deshaies (1997) e Quivy e Campenhoudt (1998), é uma proposição, um modo de raciocínio, que prevê uma relação entre dois termos, que podem ser conceitos ou fenómenos. Uma hipótese acaba por ser uma proposição provisória, que deverá posteriormente ser confirmada ou revogada. Pode apresentar-se de duas formas: como que uma previsão de uma junção entre um fenómeno e um conceito, capaz de o compreender; ou apresentar-se como uma antecipação entre dois conceitos. Assim, a hipótese apresenta-se como uma resposta, que de forma provisória, tenta responder à pergunta de partida da nossa investigação (Quivy e Campenhoudt, 1998: 137).

Usualmente, a hipótese deriva de uma teoria capaz de estabelecer previsões (caso da hipótese dedutiva) ou da observação (caso da hipótese indutiva). No caso da hipótese dedutiva, a sua estrutura parte de um postulado ou conceito, que através do trabalho lógico, cria hipóteses para procurar a sua ligação com o real; acaba por ser o método mais usado pela ciência. Já em relação à hipótese indutiva, a sua construção parte da observação, de raiz empírica. Deste modo, visto que a nossa investigação não resulta de um campo teórico, mas sim da observação que se fez da realidade a estudar, a hipótese inerente a este trabalho de investigação é a indutiva.

Torna-se importante que a hipótese seja formulada antes da recolha de dados, pois assim, permite constatar que o investigador possui conhecimentos na área de estudo. Segundo Deshaies (1997: 270-271) a hipótese ajuda a demarcar as orientações da pesquisa, no que respeita à recolha de dados, como também limita eventuais interpretações dos dados e dos resultados. A hipótese assemelha-se a uma questão formulada sob forma de uma resposta.

Ao definirmos as hipóteses, estamos a identificar as variáveis e a descrever as relações que se estabelecem entre si. Entende-se por variável, uma característica de um sujeito, que pode ser quantificada com rigor. Assim, deve ser identificada a variável independente, aquela cuja modificação se supõe poder produzir uma alteração num dado

comportamento observável, a variável dependente. Deste modo, a nossa variável independente, são os docentes que leccionam a formação inicial da Escola Superior de Educação da Guarda enquanto a variável dependente, será a percepção de cultura organizacional na ESEG. Assim, as variáveis independentes são aquelas que são manipuladas, enquanto as variáveis dependentes são apenas medidas ou registadas.

6.1.2. Descrição da População

Quando são definidos os procedimentos necessários à resolução do problema, deve ser decidido a forma de obtenção dos dados, o tipo de dados e se a análise recai sobre a população ou uma amostra. A nossa pesquisa, ao enquadrar-se na investigação empírica, exigiu uma recolha de dados, os quais são considerados como informações na forma de observações, ou medidas dos valores de uma ou mais variáveis, que por norma, são facultados por um conjunto de entidades, designados por casos de investigação (Hill e Hill, 2002: 41). A recolha de dados incide sobre uma população ou universo ou, numa parte dela. A população é um conjunto de objectos, indivíduos, acerca do qual se pretende estudar alguma característica comum. As palavras universo ou população devem ser entendidas no seu sentido mais amplo: o conjunto de elementos constituintes de um todo (Quivy e Campenhoudt, 1998: 160). A amostra é uma parte da população que é observada com o intuito de obter informações para estudar a característica pretendida. Por norma, grande parte dos estudos estatísticos é baseada em amostras, visto que a população é infinita, o que acarreta custos muito elevados.

Os autores Hill e Hill (2002: 44) fazem a distinção entre o universo alvo (conjunto total de casos) e o universo inquirido (total de casos que, na prática, estão disponíveis para a amostragem e sobre os quais serão retiradas as conclusões). Na nossa investigação, os dois universos são coincidentes, uma vez que o universo é relativamente pequeno, não contempla uma amostra mas a população, a qual é constituída por todos os docentes que se encontram a leccionar na formação inicial, da Escola Superior de Educação, do Instituto Politécnico da Guarda.

6.1.3. Métodos de recolha de dados

Elaborado o sistema de proposições hipotéticas, que ligam os elementos de informação compreendidos nos objectivos do inquérito, importa prever um sistema de

verificação. São dois tipos de dados a recolher: os dados objectivos, que não suscitam grandes problemas quanto à definição de conceitos; e os subjectivos, que figuram uma discussão em volta de conceitos (Lima, 1995: 48, 49). O único método de recolha de dados utilizado nesta investigação foi o inquérito por questionário. Este método consiste em colocar a um conjunto de inquiridos, uma série de perguntas relativas à sua situação social, pessoal, profissional, às suas opiniões, à sua atitude em relação a opções ou a questões humanas e sociais, expectativas e fracassos. Segundo Lima (1995), os inquéritos podem ser usados para o progresso e análise do conhecimento científico, como para a intervenção da realidade social.

Como referem Quivy e Campenhoudt (1998), são várias as vantagens do questionário: para quando se pretende conhecer uma população, analisar um fenómeno social, na necessidade de questionar um grande número de sujeitos, ou quando se gera um problema de representatividade, torna-se um óptimo meio. Face a estes motivos, também eles foram decisivos para que a nossa escolha reincidisse pelo questionário, como única técnica de recolha de dados.

Definidos os objectivos da pesquisa e feitas as escolhas do método e da técnica, o investigador, ao optar pelo inquérito por questionário, deve ter presente as seguintes fases: planeamento do inquérito; preparação do instrumento de recolha de dados; trabalho no terreno; análise dos resultados e apresentação dos resultados (Lima, 1995: 36-37). As sucessivas fases do inquérito vão criar uma cadeia de operações inter-relacionadas.

William Foddy (1996: 24) apresenta o modelo de comportamento pergunta-resposta, segundo a perspectiva do interaccionismo simbólico. Este modelo pressupõe que para um ciclo de comunicação ocorrer com sucesso é preciso que uma questão seja compreendida pelo inquirido nos exactos termos em que o inquirido deseja. Talvez não seja correcto pensar os inquiridos como sujeitos passivos, mas sim perspectivá-los como agentes activos, envolvidos juntamente com o investigador em processos de construção do sentido. O investigador e os inquiridos apresentam uma espécie de inteligência reflexiva, na medida que negociam o significado das perguntas, por um lado, e por outro, o significado das respostas.

A este propósito, Quivy e Campenhoudt (1998) evocam o quanto é importante que as questões sejam claras e precisas, para que os inquiridos compreendam as questões e respondam. As questões e as respostas deverão alcançar toda a população, e

no caso de a investigação abordar temas delicados, testar a abordagem, de forma a ser a mais adequada.

Face ao grau de importância que constitui a elaboração do questionário, vários autores (Foddy, 1996; Quivy e Campenhoudt, 1998; Hill e Hill, 2002) afirmam que testar previamente o questionário em condições reais, ou seja, realizar um pré-teste, torna-se importante para garantir a exequibilidade do nosso inquérito. A este propósito, Hill e Hill (2002) indicam que antes de aplicar o questionário, o investigador deva mostrá-lo a um sujeito que conheça bem o tipo de inquiridos que fazem parte da população que se pretende investigar e, além disso, deve solicitar a sua opinião sobre a relevância das questões. Os mesmos autores entendem que por vezes, esta acção permite eliminar questões dispensáveis, bem como formular perguntas mais pertinentes. Deste modo, aplicámos um pré-teste, que contou com a colaboração de quatro docentes. De forma prontificada, aceitaram realizar o pré-teste e posteriormente teceram alguns comentários, sobre o grau de dificuldade no preenchimento de algumas questões, como sugestões de apresentação.

O inquérito por questionário, trata-se de um questionário anónimo, constituído por seis páginas e estruturado em quatro partes. Na primeira parte, eram solicitados os dados biográficos do inquirido, como idade, género, sexo, habilitações, estado civil, área de especialização, naturalidade, área de residência, obtenção do último grau académico, se encontra em processo de formação, e o tempo que passa em média na escola. Na segunda parte, referente à caracterização profissional do inquirido, foi pedido que indicasse a categoria profissional, o departamento, a antiguidade na escola, a participação em órgãos da escola, a presidência a órgãos, e a coordenação de projectos, cursos e/ou gabinetes na escola.

A terceira parte do questionário foi dedicada à cultura organizacional escolar, constituída por dezasseis questões. As questões abordaram a estrutura organizativa e o modo de funcionamento da escola; a caracterização da cultura organizacional; a existência ou não de subculturas; as manifestações de cultura; o papel que a escola exerce na criação e difusão de cultura; as relações informais entre os inquiridos; a prossecução dos objectivos da escola; o ambiente e clima de trabalho e o grau de identificação com a cultura da escola. A quarta e última parte foi constituída por oito questões que inquiriam sobre a gestão da mudança. A saber: razões que justificam as mudanças; processo de gestão das mudanças; resistência às mudanças; forma e génese das mudanças; papel que os órgãos da escola têm no processo de resistência à mudança;

o papel que as invenções tecnológicas desenvolvem nestes processos, bem como o seu grau de importância, na estrutura organizativa. Por fim, foi reservado um espaço para eventuais comentários.

As questões foram quase na sua totalidade fechadas. O seu preenchimento teve um tempo estimado de 30 minutos. A aplicação dos questionários iniciou-se no dia 23 de Junho de 2008 e prolongou-se até dia 10 de Outubro de 2008, em virtude do período de férias, durante o mês de Agosto, e a transição entre dois períodos lectivos. A aplicação do questionário foi presencial, o qual foi entregue pessoalmente a cada um dos inquiridos. Tratou-se de um inquérito de administração directa, uma vez que foi o inquirido a preenchê-lo.

6.1.4. Tratamento e análise de dados

A fase de organização dos dados consiste em resumir os dados através da sua contagem e agrupamento, com o propósito de distinguir o essencial do secundário relativamente ao fenómeno em estudo. A apresentação dos dados é feita através de tabelas e/ou gráficos. Estas formas de apresentação de dados permitem sintetizar grandes quantidades de informação, tornando mais fácil a compreensão do objecto de investigação, permitindo futuras análises. Após a aplicação dos questionários, os dados adquiridos foram inseridos, tratados, e analisados através do programa informático de tratamento estatístico SPSS; foi utilizado o programa informático Microsoft Excel 2007 para elaboração dos gráficos. Recorreu-se à análise de frequências simples e ao cruzamento entre variáveis pertinentes ao estudo.

6.1.5. Apresentação, descrição e análise dos dados recolhidos

Depois de efectuadas as observações fica-se na posse de um conjunto desordenado de dados, o que poderá dificultar a obtenção de conclusões. Por este motivo, surge a fase mais importante, a análise e interpretação dos dados. Nesta fase calculam-se novos dados e números com base nos dados estatísticos. Estes novos números permitem fazer uma descrição do fenómeno em análise, evidenciando algumas das suas características particulares. Como já foi referido, a informação obtida é

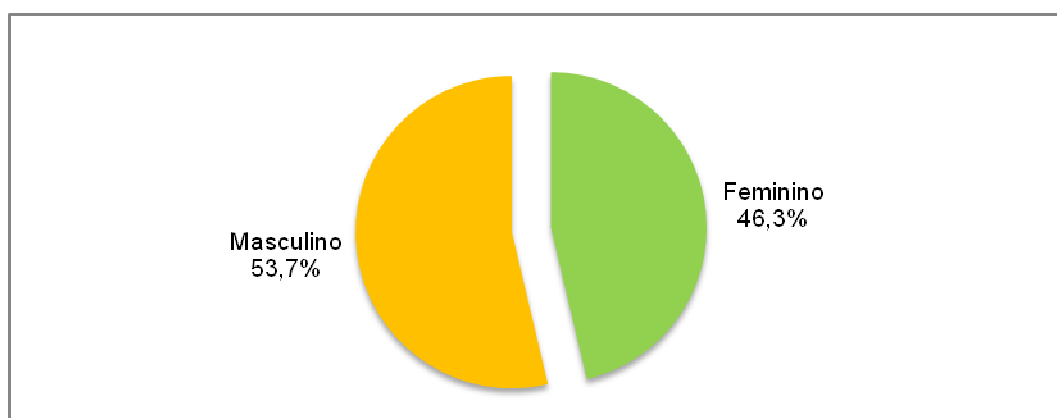
resumida em tabelas e gráficos, cuja investigação descritiva, é o objecto da estatística descritiva. Por norma os métodos descritivos, enquanto meios que permitem ordenar e sintetizar a diversidade das informações contidas nos dados, tanto podem aplicar-se à população como a uma amostra.

Para os autores Quivy e Campenhoudt (1998: 211), a fase de análise das informações compreende dois objectivos: a verificação empírica e a interpretação dos factos inesperados, o que poderá obrigar a rever o sistema de hipóteses, para que no processo de conclusão, o investigador possa sugerir novas metodologias de análise, ou lançar reflexões para futuras investigações.

CARACTERIZAÇÃO DA POPULAÇÃO

Como já tínhamos indicado, a aplicação do questionário foi presencial, pelo que foram entregues pessoalmente 81 inquéritos. Deste número, obtivemos resposta de 67 inquiridos (83,8%). Em relação ao género, 53,7% dos docentes são do sexo masculino, que correspondem a 36 sujeitos. O sexo feminino corresponde aos restantes 46,3%, que representam 31 sujeitos.

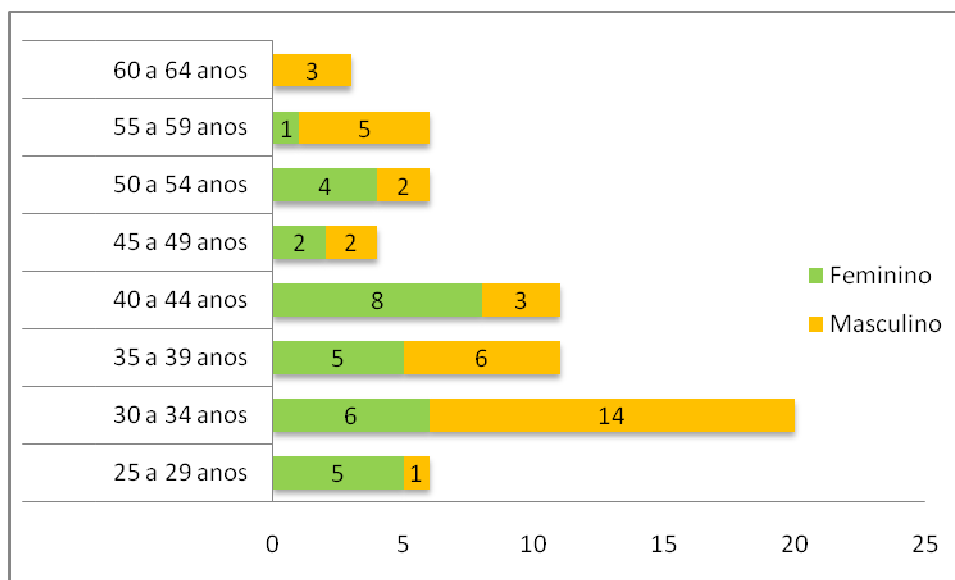
Gráfico 3 – Caracterização (sexo) dos docentes inquiridos



A média de idade do sexo feminino é de 39 anos, enquanto a do sexo masculino, é de 42 anos. Entre os docentes mais novos, com menos de 29 anos, 5 são do sexo feminino, enquanto 1 é do sexo masculino. Na classe etária dos 30 aos 34 anos, existe o maior número de sujeitos do sexo masculino, com 14 elementos, e 6 do sexo feminino. A classe etária mais representativa do sexo feminino, com 8 elementos, é a classe dos 40 aos 44 anos. Os docentes com maior idade, dos 55 aos 64 anos, são maioritariamente

do sexo masculino, com 8 elementos, e somente 1 elemento do sexo feminino. Os restantes elementos distribuem-se de forma equitativa pelas restantes classes, conforme a leitura do Gráfico 4.

Gráfico 4- Distribuição dos docentes por idade e sexo

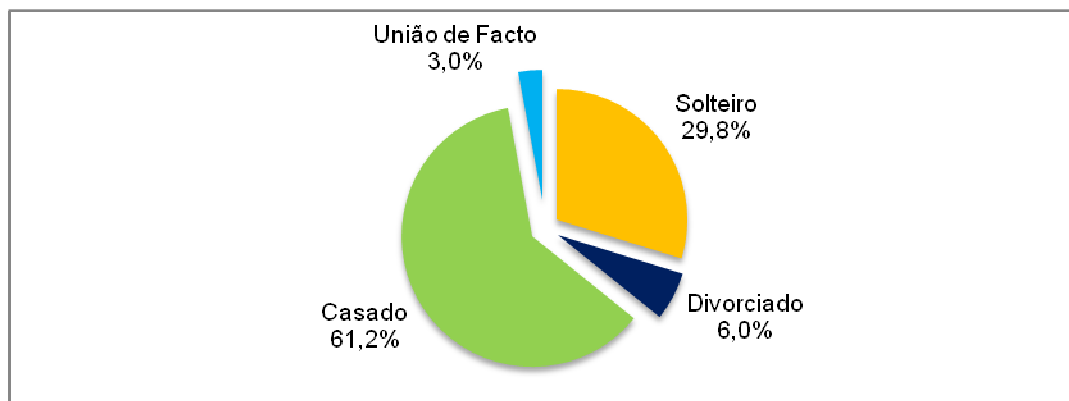


No que toca à nacionalidade, são todos portugueses, embora 14 docentes tenham naturalidade estrangeira. Em relação à naturalidade, visto a dispersão de dados recolhidos, optámos por agrupar as respostas por distrito/país. Assim, temos: 6 sujeitos da Alemanha; 1 do Algarve; 6 de Angola; 4 de Aveiro; 2 de Bragança; 1 do Brasil; 4 de Castelo Branco; 4 de Coimbra; 5 de França; 18 da Guarda; 5 de Lisboa; 3 de Moçambique; 4 do Porto; 2 de Santarém; 1 de Viana do Castelo; 1 de Vila Real e 4 sujeitos de Viseu.

Na cidade da Guarda residem 43 docentes; noutra concelho do distrito da Guarda, reside 1 docente. Os restantes 23 docentes residem fora do distrito da Guarda, no Interior e Norte Litoral, à excepção de 3 docentes que residem no Sul. A maioria preferiu fixar residência na área sede da escola, mesmo aqueles que porventura não mantinham qualquer ligação familiar à cidade e região. Actualmente, a Guarda usufrui de uma boa rede viária, pelo que as ligações às principais cidades do país, tornam-se mais fáceis e menos morosas.

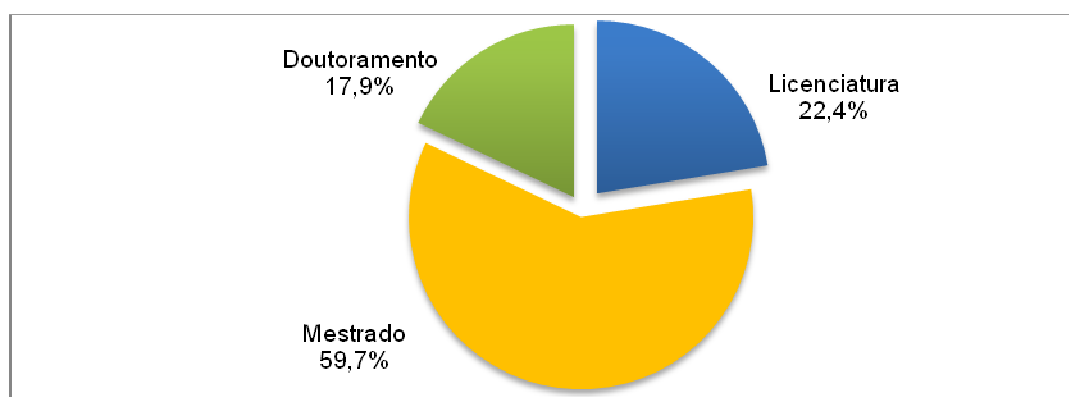
Tendo em conta os dados apresentados no Gráfico 5, 61,2% dos docentes são casados, representando 41 sujeitos do total da população; 29,8% são solteiros, sendo estes 20; 6% são divorciados que corresponde a 4 sujeitos e 3%, ou seja, 2 sujeitos vivem em união de facto.

Gráfico 5 - Estado civil dos docentes



Existe uma grande percentagem de docentes casados, quando noutras instituições de ensino, existem grandes taxas de divórcio. A própria mobilidade a que estão sujeitos os docentes, o trabalho de investigação que requer muitas horas de trabalho extracurricular, são factores que não se coadunam da melhor forma com a vida conjugal. Contrariamente a este pensamento, em resultado do próprio meio, os divórcios não são tão elevados. Também pelo facto de os docentes do ensino superior politécnico não prosseguirem tanto os estudos de Doutoramento (visto que para se aceder à categoria de Prof. Adjunto, somente era exigido como habilitações, o grau de Mestre), talvez facilite uma vida conjugal mais estável.

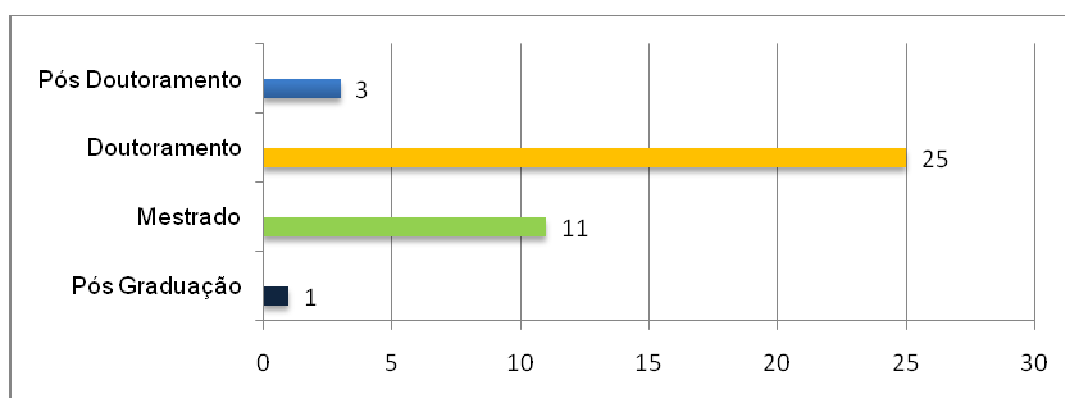
Gráfico 6 - Habilitações Literárias dos docentes



No que toca às habilitações literárias, 15 docentes somente possuem o grau de licenciatura (22,4%), 40 possuem o grau de mestre (59,7%) e 12 detêm o grau de doutor (17,9%).

Não podemos afirmar que a escola possua um corpo docente muito qualificado. Aliás, de acordo com as novas exigências de adequação das instituições ao Processo de Bolonha, 30% do corpo docente terá que possuir o grau de Doutor. A ESEG ainda se mantém longe desta meta. Todavia, 40 docentes (59,7%) encontram-se em processo de formação para obtenção de novos graus académicos, ao contrário dos outros 27 docentes (40,3%). De seguida foi questionado qual o tipo de grau académico/formação se encontram a frequentar. Desses 40 docentes, 3 estão em processo de Pós Doutoramento; 25 frequentam o Doutoramento; 11 encontram-se a obter Mestrado e 1 docente frequenta uma Pós-Graduação, conforme ilustra o Gráfico 7. É provável que nos próximos 3 anos, 50% do corpo docente obtenha o grau de Doutor, o que vai permitir que a ESEG possa desenvolver novas ofertas formativas, conducentes ao 2.º ciclo de estudos.

Gráfico 7 - Frequência de estudos dos docentes



A maioria dos docentes estudou no país, com 61 docentes (91%) a afirmarem que obtiveram o último grau académico em Portugal, enquanto os restantes 6 docentes (9%) estudaram no estrangeiro. Não podemos assegurar que exista propriamente um intercâmbio e experiência dos docentes no estrangeiro. O contacto com outras culturas, novas realidades, que muito se incentiva nos dias de hoje aos jovens estudantes da formação inicial, não existiu por parte dos seus docentes.

As áreas de especialização dos docentes encontram-se indicadas no Quadro 2. Estas áreas estruturam-se de acordo com os Departamentos e as suas Secções. Poderão

ser agrupadas em 4 áreas: Línguas e Culturas; Psicologia e Ciências da Educação; Educação Física e Desporto; Ciências Sociais e da Natureza.

Quadro 2 - Área de especialização dos docentes

Área	N	Área	N
Ciências Sociais e Humanas	2	Biologia	2
Ciências da Educação/Didáctica	11	História	1
Psicologia da Educação/Desenvolvimento	6	Língua Portuguesa	1
Música	3	Direito	1
Desporto/Educação Física	18	Geografia	2
Línguas Estrangeiras	5	Gestão/Economia	4
Matemática	4	Informática	4
Sociologia	2	Expressão Dramática	1

O horário lectivo semanal de um docente é de 12 horas. Conforme se expõe no Quadro 3, 50 docentes (74,6%) afirmam que passam mais de 18 horas por semana na escola. Os docentes que passam menos tempo na escola, são os que se encontram em Regime de Acumulação, que pela própria lei, estão condicionados a acumular de 4 a 6 horas semanais. Os Encarregados de Trabalhos cumprem um horário semanal de 35 horas. Para além das 12 horas lectivas previstas, os docentes têm que disponibilizar um horário de atendimento, acumulado com as reuniões de trabalho nos departamentos, nas secções, nos órgãos da escola, como nos Conselhos Pedagógico e Científico.

Quadro 3 - Tempo que os docentes passam em média por semana na ESEG

Número de Horas	N	Percent.
Menos de 3 horas	0	0,0
3 a 6 horas	2	3,0
7 a 10 horas	5	7,5
11 a 14 horas	2	3,0
15 a 18 horas	8	11,9
Mais de 18 horas	50	74,6
Total	67	100

A categoria docente politécnica encontra-se estruturada em três categorias: Assistente, Professor Adjunto e Professor Coordenador. Por urgente conveniência de serviços, os estabelecimentos de ensino superior poderão contratar docentes, os

designados Equiparados, ou solicitar a colaboração de docentes de outros estabelecimentos de ensino superior e não superior, em regime de acumulação.

Quadro 4- Género por categoria profissional dos docentes

Categoria Profissional	Género			
	Feminino		Masculino	
	N	Percent.	N	Percent.
Prof. Coordenador	2	28,6	5	71,4
Prof. Adjunto	7	53,8	6	46,2
Assistente 2.º Triénio	2	33,3	4	66,7
Equiparado a Assistente 2.º Triénio	7	35,0	13	65,0
Equiparado a Assistente 1.º Triénio	8	66,7	4	33,3
Prof. em Regime de Acumulação	1	33,3	2	66,7
Prof. Requisitado	1	100,0		
Encarregado de Trabalhos	3	60,0	2	40,0
Total	31	46,3	36	53,7

De acordo com a análise do Quadro 4, os Professores Coordenadores são maioritariamente do sexo masculino (71,4%). Quanto aos Professores Adjuntos, 7 docentes são do sexo feminino e 6 do sexo masculino. O maior número de docentes encontra-se na categoria profissional de Equiparados a Assistentes do 2.º Triénio, com 20 sujeitos, que se distribuem por 13 do sexo masculino e 7 do sexo feminino. Os Equiparados a Assistentes do 1.º Triénio estão distribuídos da seguinte forma: 8 do sexo feminino e 4 do sexo masculino. De salientar que 56,7% dos docentes são Assistentes ou Equiparados. O acesso à categoria de Professor torna-se inacessível aos docentes, em virtude do preenchimento de quadro. Os docentes de nomeação definitiva correspondem a 29,8% do total dos docentes.

Em relação às habilitações literárias, dos docentes com a categoria de Professor Coordenador, 85,7% possuem o grau de Doutor e 14,3% apresentaram Provas Públicas para aceder a esta categoria profissional. Contrariamente, os docentes com a categoria de Professor Adjunto, 84,6% possuem o grau de Mestre e 15,4%, o grau de Doutor. Os Assistentes e os Equiparados a Assistentes do 2.º Triénio possuem as mesmas habilitações que os Professores Adjuntos, conforme se expressa no Quadro 5.

Quadro 5- Habilitações literárias por categorias profissionais dos docentes

Categoria Profissional	Habilitações Literárias		
	Licenciatura	Mestrado	Doutoramento
Prof. Coordenador		14,3%	85,7%
Prof. Adjunto		84,6%	15,4%
Assistente 2.º Triénio		83,3%	16,7%
Equiparado a Assistente 2.º Triénio	20%	65%	15,0%
Equiparado a Assistente 1.º Triénio	33,3%	66,7%	
Prof. em Regime de Acumulação	33,3%	66,7%	
Prof. Requisitado	100%		
Encarregado de Trabalhos	100%		

O Quadro 6 ilustra a forma como se distribui o género por Departamento. As áreas científicas vão determinar que algumas sejam integradas mais pelo sexo masculino e outras pelo sexo feminino. Em cada um dos Departamentos de Línguas e Culturas, e Psicologia e Ciências da Educação, existem 6 elementos do sexo feminino. O Departamento de Ciências Sociais e da Natureza é constituído por 21 elementos do sexo masculino, e 16 do sexo feminino; o Departamento de Ciências do Desporto e Educação Física é estruturado por 6 indivíduos do sexo masculino e 3 do sexo feminino. Todavia, podemos afirmar que não existe grande díspar entre os números apresentados.

Quadro 6 – Género por Departamento

Departamento	Género			
	Feminino		Masculino	
	N	Percent.	N	Percent.
Ciências do Desporto e Educação Física	3	33,3	6	66,7
Ciências Sociais e da Natureza	16	43,2	21	56,8
Línguas e Culturas	6	54,5	5	45,5
Psicologia e Ciências da Educação	6	60,0	4	40,0
Total	31	46,3	36	53,7

O Departamento com maior afectação de docentes é o de Ciências Sociais e da Natureza. Em resultado das áreas científicas pertencentes a este Departamento, desde as ciências sociais, da comunicação, expressões e ciências exactas, assim se justifica as grandes percentagens de docentes entre as categorias profissionais, conforme a indicação do Quadro 7.

Quadro 7 – Departamento por categoria profissional

Categoria Profissional	Departamento			
	Ciências do Desporto e Educação Física	Ciências Sociais e da Natureza	Línguas e Culturas	Psicologia e Ciências da Educação
Prof. Coordenador	14,3%	42,9%	14,3%	28,6%
Prof. Adjunto	15,4%	30,8%	30,8%	23,1%
Assistente 2.º Triénio		50,0%	50,0%	
Equiparado a Assistente 2.º Triénio	25,0%	55,0%	10,0%	10,0%
Equiparado a Assistente 1.º Triénio		83,3%	8,3%	8,3%
Prof. em Regime de Acumulação	33,3%			66,7%
Prof. Requisitado		100,0%		
Encarregado de Trabalhos		100,0%		

Por conseguinte, verificamos que é o Departamento de Ciências Sociais e da Natureza, o que possui o maior número de Doutores, com 5 elementos, os quais representam 13,5%. Também é este o Departamento que engloba o maior número de Mestres, com 22 sujeitos e 10 Licenciados. O número de Mestres é sempre superior ao número de Licenciados em todos os Departamentos, o que corresponde a 59,7%.

Quadro 8 - Habilitações Literárias por departamento

Departamento	Habilitações Literárias					
	Licenciatura		Mestrado		Doutoramento	
	N	Percent.	N	Percent.	N	Percent.
Ciências do Desporto e Educação Física	2	22,2	4	44,4	3	33,3
Ciências Sociais e da Natureza	10	27,0	22	59,5	5	13,5
Línguas e Culturas	1	9,1	8	72,7	2	18,2
Psicologia e Ciências da Educação	2	20,0	6	60,0	2	20,0
Total	15	22,4	40	59,7	12	17,9

Os docentes com maior antiguidade na Escola são 2 sujeitos do sexo feminino, seguidos na classe inferior por 3 sujeitos do sexo masculino. O Quadro 9 mostra a forma como evoluiu ao longo do tempo, a admissão dos docentes, tendo em conta o género. De salientar que dos docentes com menos tempo de serviço, 11 são do sexo masculino, enquanto 6 são do sexo feminino; aliás este género somente suplanta o outro, dos 9 aos 16 anos de antiguidade, conforme a leitura do mesmo quadro.

Quadro 9 – Género por antiguidade na Escola

Antiguidade	Género			
	Feminino		Masculino	
	N	Percent.	N	Percent.
1 a 4 anos	6	35,3	11	64,7
5 a 8 anos	5	35,7	9	64,3
9 a 12 anos	9	64,3	5	35,7
13 a 16 anos	5	83,3	1	16,7
17 a 20 anos	4	36,4	7	63,6
21 a 24 anos			3	100,0
25 a 28 anos	2	100,0		
Total	31	46,3	36	53,7

A representatividade e a participação dos docentes nos órgãos da escola é perceptível no Quadro 10. Dos 67 docentes que responderam ao nosso questionário, 38 deles confirmaram não pertencer a nenhum órgão da Escola, o que equivale a 56,7%. Os restantes 29 docentes, são membros dos diversos órgãos. Embora tenhamos obtido 51 respostas, deve-se ao facto de vários docentes participarem em mais que um órgão, resultado da categoria profissional, que obriga a determinadas responsabilidades.

Quadro 10 – Número de docentes membros de órgãos na Escola

	N
Assembleia de Representantes	6
Conselho Científico	18
Conselho Pedagógico	13
Conselho Administrativo	0
Comissão Científica	14
Direcção	0
Outro	0
Não pertence a nenhum Órgão	38

Em virtude do número de órgãos existentes, 4 docentes confirmaram presidir a órgãos da escola (Quadro 11). Depois de solicitado o órgão a que presidiam, foram indicados os seguintes: Assembleia de Representantes, Departamento de Ciências do Desporto e Educação Física, Departamento de Psicologia e Ciências da Educação, Departamento de Línguas e Culturas e o Conselho Científico. Ainda que tenham indicado 5 órgãos, um dos docentes preside a 2 órgãos, o que justifica a diferença de

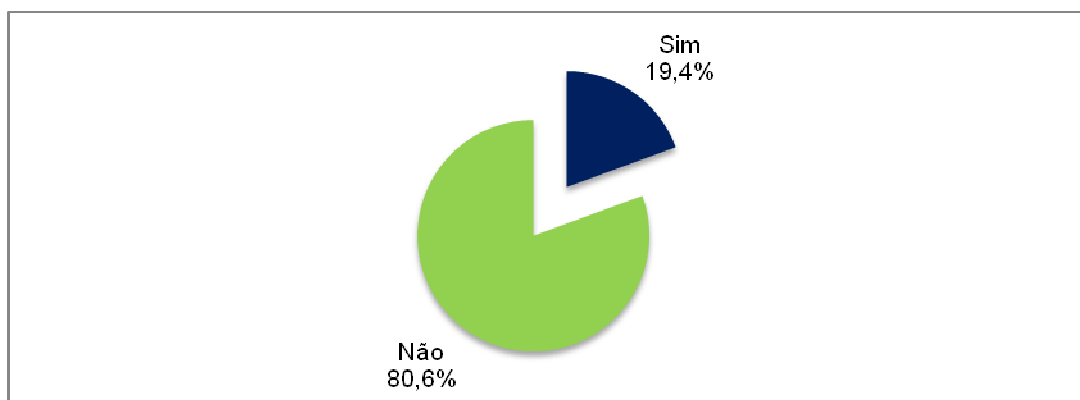
resultados. De salientar que dos órgãos expressos, nenhum docente por parte da Direcção respondeu.

Quadro 11 - Presidência de Órgãos

	N	Percent.
Sim	4	6,0
Não	63	94,0
Total	67	100

Em relação à anterior participação dos docentes na gestão de órgãos da escola, 13 sujeitos (19,4%) confirmaram que já presidiram a órgãos, enquanto 54 sujeitos (80,6%) negaram. Estes dados estatísticos são naturais, uma vez que somente os Professores⁶⁶ poderão presidir aos órgãos, e neste caso apenas 20 docentes reúnem esses requisitos. Face à identificação do órgão, realçamos que 5 docentes presidiram ao Departamento, 4 ao Conselho Pedagógico e 4 ao Conselho Científico. Para além destes, 2 docentes já presidiram à Assembleia de Representantes, 2 apontaram o Centro de Formação Contínua e 1 docente indicou a Comissão Científica.

Gráfico 8 - Anterior Presidência de Órgãos



Uma das actividades paralelas à docência é a coordenação de cursos, programas especiais, projectos e/ou laboratórios/gabinetes na escola; 11 docentes desenvolvem essas actividades, enquanto 56 docentes não se envolvem neste tipo de actividades

⁶⁶ Entende-se por Professor, na carreira do ensino superior politécnico, o docente que possui a categoria de Professor Coordenador ou Professor Adjunto.

paralelas à docência. Dos respectivos serviços, 5 docentes indicaram que coordenam cursos, 4 coordenam laboratórios/gabinetes e 2 coordenam programas de formação.

Já em relação às actividades passadas, 16 docentes (23,9%) afirmaram que coordenaram cursos, projectos e/ou gabinetes, enquanto 51 docentes (76,1%) responderam que não. Sendo este tipo de tarefas não necessariamente coordenadas por um Professor, reconhecemos que os docentes têm na sua globalidade, uma participação pouco activa neste tipo de actividades. Os que responderam afirmativamente, 16 docentes apontaram que já coordenaram cursos; 2 coordenaram gabinetes e 3 dirigiram Programas/Projectos.

MODELO DE ORGANIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO

Como já foi exposto, o estudo da cultura aplicada às organizações pode possibilitar uma melhor compreensão do modo de funcionamento e da eficácia das organizações. A sua abordagem pode descobrir aspectos que ultrapassam o racional e formal da vida da organização, compreendendo o seu lado simbólico.

A descentralização e autonomia no trabalho podem ter conteúdos e significados diferentes, segundo a matriz da organização em estudo. No nosso caso, é consensual por parte dos docentes que o nível de autonomia e de responsabilidade é considerado alto, com 39 docentes a considerá-lo (Quadro 12). Salientamos que embora exista uma hierarquia na carreira docente, os docentes manifestam independência e uma certa liberdade para agir.

Quadro 12 - Nível de autonomia e de responsabilidade

	N	Percent.
1 - Baixo	1	1,5
2	5	7,6
3	21	31,8
4	30	45,5
5 - Alto	9	13,6
Total	66	100

No que se refere aos indivíduos do sexo masculino, 60% destes reconhecem um alto nível de autonomia e responsabilidade, enquanto nos indivíduos do sexo feminino,

58,1% manifestam a mesma opinião. Tal verifica-se na categoria dos Professores Coordenadores, em 71,4% destes, contrapondo-se com os 40% dos Encarregados de Trabalhos que manifestaram um baixo nível de autonomia e responsabilidade. Sendo a categoria mais inferior da hierarquia docente, e dependendo em grande parte das tomadas de decisão da Direcção da Escola, é evidente que revelem menos autonomia.

A responsabilidade e o grau de independência derivam de um conjunto de factores, tais como: pelas situações concretas de trabalho; pelas orientações estratégicas seguidas pela escola, e as suas opções em termos de organização da distribuição do serviço docente.

O nível de participação nas decisões de âmbito pedagógico é encarado alto, considerando 35 respostas favoráveis, conforme a análise do Quadro 13.

Quadro 13 - Nível de participação nas decisões de âmbito pedagógico

	N	Percent.
1 - Baixo	4	6,1
2	5	7,6
3	22	33,3
4	30	45,4
5 - Alto	5	7,6
Total	66	100

Relativamente à variável sexo, 61,3% dos indivíduos do sexo feminino afirmam que têm um alto nível de participação nas decisões de âmbito pedagógico, enquanto 45,7% indivíduos do sexo masculino se expressaram da mesma forma. De realçar que 63,6% dos docentes que possuem o grau de Doutor, manifestam um alto nível de participação. Tal verifica-se na categoria dos Professores Coordenadores, em 71,4% destes e na categoria dos Professores Adjuntos, com 76,9% destes. Da forma idêntica, 66,6% dos docentes com antiguidade dos 21 aos 24 anos admitem ter um bom nível de participação. O mesmo sucede com os docentes que presidem a órgãos da escola, em que por unanimidade, afirmam que mantêm um bom nível de participação. Seria contraditório que estes docentes assim não concordassem; poderia ser um sinal de mau funcionamento dos órgãos.

Nos dias de hoje, para além da vertente representativa que os docentes possam ter, discute-se muito a vertente participativa na gestão das próprias organizações educativas. Procura-se assim abrir a escola a todos aqueles que possam ter uma palavra

a dizer sobre a sua acção e objectivos. A participação activa dos docentes é uma mais-valia para a escola como para os docentes.

Mediante a análise do Quadro 14, a demarcação hierárquica não é considerada rígida, mas com tendência para a imprecisão. Todavia, 50% dos docentes com mais tempo de antiguidade na escola, reconhecem uma certa rigidez na demarcação hierárquica. A mesma opinião têm 40% dos Assistentes de 2.º Triénio. Há a destacar que 40% dos docentes que obtiveram o último grau no estrangeiro, reconheceram pouco imprecisa a demarcação hierárquica, como 30,8% dos docentes que presidiram a algum órgão da escola. Como já vínhamos expondo, uma organização educativa do sector público devia ter uma demarcação hierárquica definida, reconhecível pelos seus intervenientes. Ao contrário deste princípio, verificamos que entre a própria hierarquia, antigos dirigentes consideram pouco precisa a delimitação hierárquica.

Quadro 14 - Demarcação Hierárquica

	N	Percent.
1 - Rígida	6	9,2
2	15	23,1
3	34	52,3
4	10	15,4
5 - Imprecisa	0	0
Total	65	100

Em relação ao estímulo à livre iniciativa e à criatividade, os valores dispersam-se, conforme se observa no Quadro 15.

Quadro 15 - Estímulo à livre iniciativa e à criatividade

	N	Percent.
1 – Elevado	5	7,5
2	18	26,9
3	19	28,3
4	17	25,4
5 - Baixo	8	11,9
Total	67	100

Destacamos que 50% dos docentes que obtiveram o último grau académico no estrangeiro, reconhecerem um elevado estímulo. Os docentes com maior antiguidade na

escola, dividem-se entre o baixo e o elevado estímulo; 18,2% dos docentes do Departamento de Línguas e Culturas consideram que têm pouco estímulo. Tornam-se importantes os incentivos que se criam em torno dos sujeitos, apelando ao seu lado subjectivo, de forma a superar dificuldades e propor novas soluções de trabalho e organização. O próprio trabalho intelectual desenvolvido pelos docentes, em especial na área das ciências sociais e humanas, devia ser fomentado numa lógica de criatividade, de permanente inovação, que só se consegue por incentivos.

A divisão do trabalho é uma característica básica da nossa sociedade, visto que os sujeitos diferem uns dos outros, quanto às suas aptidões inatas ou adquiridas, como à formação académica. No próprio estágio do desenvolvimento da escola, os docentes entenderam que podem satisfazer melhor as suas necessidades, ao especializarem-se numa determinada área, só conseguido através da investigação e estudo na formação pós-graduada.

A divisão do trabalho é considerada forte. Todavia, 30% dos docentes que possuem o grau de Mestre, reconhecem a divisão do trabalho fraca, como 80% dos Encarregados de Trabalhos. Destacamos que a divisão do trabalho poderá favorecer o ambiente e clima escolar, pois cada docente tem a sua função na estrutura social, desempenha algo que é necessário e útil para si e para os outros intervenientes escolares.

Quadro 16 - Divisão do trabalho

	N	Percent.
1 - Forte	0	0
2	9	13,4
3	40	59,7
4	17	25,4
5 - Fraca	1	1,5
Total	67	100

É conhecido que todos os sujeitos são resultado do meio em que se inserem, com carências e necessidades. O seu comportamento poderá ter duas vertentes: tanto pode cooperar como pode competir com os outros sujeitos. Este esforço de cooperação poderá ser o meio de alcançar os seus objectivos pessoais; a competição existe quando os seus objectivos são preteridos por outros sujeitos. Será esta convivência entre a cooperação e a competição que irá ajudar a definir o ambiente e clima de trabalho que

se vive na organização. Observando o Quadro 17, podemos registar que o ambiente é francamente descontraído.

Quadro 17 - Ambiente de trabalho

	N	Percent.
1 – Tenso	4	6,0
2	9	13,4
3	21	31,4
4	24	35,8
5 – Descontraído	9	13,4
Total	67	100

Entre a variável sexo, o ambiente é abertamente descontraído. Ora 30,8% dos Professores Adjuntos consideram o ambiente tenso, como 66,7% dos Assistentes do 2.º Triénio. Partilham do mesmo pressuposto, 50% dos docentes com maior antiguidade na escola, como 36,4% dos docentes do Departamento de Línguas e Culturas e 50% dos docentes que passam de 11 a 14 horas semanais na escola. Os docentes têm objectivos diferenciados, e mediante esta situação, dão prioridade ao que melhor lhes convém, nem que para isso haja necessidade de criar conflitos com a própria escola; todavia é essencial sugerir que somos produto do meio, mas que também influímos no meio. Contrapondo-se a estes números, 70% dos Equiparados a Assistentes do 2.º Triénio consideram o ambiente de trabalho descontraído.

Podemos crer que o ambiente de trabalho estimula o comportamento dos docentes, que por conseguinte, vai actuar nas relações interpessoais e supostamente nos resultados da própria escola. Como se observa, os docentes são produto do meio que os rodeia, tem emoções, sentimentos e actuam de acordo com o conjunto que os envolve, ou seja, o espaço físico e social.

Nem sempre é fácil assumir que o conflito existe no local de trabalho. As organizações não se sentem à vontade, em admitir que o conflito existe no seio dos seus espaços físicos. Reconhecer a existência de conflitos, é considerada uma falha da sua parte, uma perda de controlo sobre os seus intervenientes, sendo um indicador que a organização não está a funcionar bem. Persiste a ideia de que a existência de conflito num grupo mostra falta de solidariedade, de cooperação e que logo, é algo que não deveria existir. Por conseguinte, muitas organizações não pretendem admitir a existência de conflito, o qual acarreta uma situação negativa.

De acordo com a leitura do Quadro 18, verificamos valores medianos, com tendência para o valor baixo, no que regista à frequência de conflitos.

Quadro 18 - Frequência de conflitos

	N	Percent.
1 – Elevada	7	10,4
2	6	9,0
3	28	41,8
4	15	22,4
5 – Baixa	11	16,4
Total	67	100

Destacamos que 38,5% dos Professores Adjuntos manifestaram uma elevada frequência de conflitos. Nesta mesma linha, 50% dos docentes com maior antiguidade na escola, como 50% dos docentes que presidem a órgãos da escola, denotam assim a existência de conflitos. De igual modo, 20% dos docentes do Departamento de Psicologia e Ciências da Educação consideram elevada a frequência de conflitos. De forma diferente, 43,2% os docentes do Departamento de Ciências Sociais e da Natureza, consideram baixa a frequência de conflitos, enquanto outros 43,2% tomam uma posição mediana. Também 40% dos docentes que passam mais de 18 horas na escola, manifestaram que a frequência de conflitos é baixa. É algo a destacar, uma vez que um maior número de horas de permanência dos docentes na escola, poderia ser considerado um móbil para a criação de conflitos.

Segundo a análise destes dados, podia ser dado a entender que a escola é bem dirigida, evitando os conflitos; de que a eficácia organizacional seria alcançada por meio da harmonia e da cooperação. Em qualquer organização, a existência de baixos níveis de conflitos, deixa a organização vulnerável à estagnação, à tomada de decisões empobrecidas, mesmo à falta de eficácia; todavia, se for um foco permanente de conflitos, conduz a organização ao caos. É necessário evocar que o conflito só por si não é pérfido para a organização. Aliás, é de salutar que um certo nível de conflitos possa ser uma mais-valia para a organização, ao nível de eficácia. Assim, é a própria gestão de conflitos que se revela necessária. O que vai determinar se o conflito é construtivo ou negativo será a motivação dos docentes, sendo responsabilidade dos órgãos de direcção, facilitar a gestão dos conflitos.

A estrutura organizacional é a forma como as organizações se articulam para desenvolvimento das suas actividades. Não existe uma estrutura organizacional optimizada, nem perfeita. Existe sim uma estrutura organizacional que se vai adaptando adequadamente às mudanças que surgem. Contudo, perante o nosso estudo de caso, e

face à natureza da escola, existe a opinião generalizada de que a estrutura é centralizada (Quadro 19). Em resultado desta opinião, contribui em muito a departamentalização existente e a própria disposição da carreira docente politécnica. Além destas, não podemos esquecer que muitas das decisões e autorizações para a consecução de determinados trabalhos, advém da Direcção, centralizando neste órgão o poder decisório.

Quadro 19 - Estrutura Organizacional

	N	Percent.
1 – Centralizada	13	19,4
2	22	32,8
3	17	25,4
4	13	19,4
5 - Descentralizada	2	3,0
Total	67	100

Podemos afirmar que a estrutura da escola é formal. O fluxo de autoridade é descendente; este tipo de estrutura é mais estável, sujeita ao controlo da Direcção. Todavia, não deixa de existir a estrutura informal, identificada mais com a interacção social, estabelecida entre os docentes. Constitui as relações que frequentemente não surgem no organograma. São comportamentos pessoais e sociais não documentados e reconhecidos oficialmente entre os sujeitos. O ideal seria a criação de uma estrutura, que pudesse ser ajustada à estratégia da escola, de maneira à adequar-se às exigências que a própria sociedade lhe levanta.

O processo de integração de novos membros é essencial, quer para a escola, quer para o próprio docente. Permite à escola estabelecer um certo padrão de funcionamento com regras estabelecidas. Ao docente, possibilita um melhor conhecimento da instituição, dos seus serviços, departamentos, uma forma de se socializar com os valores da instituição, com a(s) cultura(s) dominante(s), numa perspectiva de inclusão.

Tendo como referência os dados do Quadro 20, constata-se que talvez não existam tantos mecanismos de integração de novos colegas como se esperava. Entre os docentes que têm 5 a 9 anos de antiguidade na escola, 57,1% reconhecem poucos mecanismos de integração.

Quadro 20 - Mecanismos de integração dos novos membros

	N	Percent.
1 – Inexistentes	9	13,4
2	20	29,9
3	21	31,3
4	16	23,9
5 – Frequentes	1	1,5
Total	67	100

O trabalho em equipa requer que os docentes disponibilizem tempo para ajustar diferenças individuais, caso existam. Também é exigido à equipa uma organização interna de recursos, tarefas, dinâmica de funcionamento, grau de autonomia decisória, relações com os órgãos de gestão. São pormenores que não podem ser descurados pelas equipas, sob pena de colocar em causa os níveis de produtividade. Não se trata de uma tarefa fácil, quando se tenta conciliar o trabalho de equipa com a docência. A incompatibilidade de horários entre os docentes poderá ser um factor de bloqueio ao desenvolvimento do trabalho colectivo.

Como podemos observar no Quadro 21, 56 docentes (83,6%) reconhecem que existe algum trabalho em equipa.

Quadro 21 - Práticas de trabalho de equipa

	N	Percent.
1 – Inexistentes	5	7,5
2	16	23,9
3	25	37,3
4	15	22,4
5 - Frequentes	6	8,9
Total	67	100

Entre os docentes que possuem o grau de Mestre, 40% admitem poucas práticas de trabalho em equipa, como os docentes que passam entre 11 a 14 horas semanais na Escola. Entre Departamentos, 70% dos docentes do Departamento de Ciências Sociais e da Natureza reconhecem que existe trabalho em equipa, bem como 66,7% dos docentes que não coordenam projectos; 64% dos docentes que passam mais de 18 horas semanais consideram frequentes as práticas.

Nos dias de hoje, a actividade do docente não se limita à transmissão de conhecimento. A actividade do docente para com a organização educativa é muito mais

do que a leccionação de aulas. Os docentes desenvolvem um conjunto de actividades paralelas à docência, o que exige uma certa envolvimento e compromisso para com a escola. É natural que os docentes em regime de acumulação não se envolvam tanto com a escola. Contudo, espera-se dos docentes em regime de exclusividade que assumam um papel mais duradouro, de integração na vida da organização. O Quadro 22 revela que o compromisso dos docentes com a escola é forte.

Quadro 22- Compromisso dos docentes com a escola

	N	Percent.
1 – Fraco	6	9,0
2	4	6,0
3	25	37,3
4	20	29,8
5 – Forte	12	17,9
Total	67	100

Face à variável sexo, 63,9% dos docentes do sexo masculino reconhecem o seu compromisso com a escola, como sendo forte, enquanto 29% dos docentes do sexo feminino partilham a mesma opinião. Conforme vai aumentando o tempo de antiguidade dos docentes na escola, assim é maior o compromisso dos docentes com a escola. Também para quem coordena, coordenou, preside ou presidiu, reconhece esta entrega dos docentes à escola.

O compromisso dos docentes não deve ser só com os alunos. Mais do que transmitir conteúdos das matérias curriculares para o desenvolvimento intelectual dos discentes, dando-lhes a conhecer os seus deveres e direitos, torna-se importante que contribuam nas actividades de investigação, divulgação e cooperação.

A imagem é considerada um elemento vital para uma organização, geradora dum capital de confiança e identificação junto dos seus diferentes públicos. Face à conjectura social, política e económica, a imagem de uma organização vai-se adaptando às novas realidades que vão surgindo. Espera-se que em resultado dessas mudanças, a imagem possa ser reconhecível, compreendida de forma coerente pelos seus públicos.

A identificação dos docentes com a imagem social da escola, vai depender em certa parte do envolvimento que os docentes mantêm com esta. Também aqui a cultura organizacional tem um papel essencial; uma organização sem valores, artefactos, crenças, não cria uma imagem forte, que seja facilmente reconhecida. Estabilidade, confiança, honestidade, competência, qualidade, são alguns dos atributos que uma

organização tenta que a sua imagem possua. Podemos apontar que a maioria dos docentes tem uma boa identificação com a imagem social da escola (Quadro 23).

Quadro 23 - Identificação com a imagem social da escola

	N	Percent.
1 - Fraca	2	3,0
2	5	7,6
3	26	39,4
4	24	36,4
5 - Forte	9	13,6
Total	66	100

Realçamos que entre a variável categoria profissional, os Professores Coordenadores e os Equiparados a Assistentes do 2.º Triénio, são os docentes que têm uma identificação mais forte com a imagem social. Entre a variável departamento, 88,9% dos docentes do Departamento de Ciências do Desporto e Educação Física também se identificam fortemente com a imagem social da escola, muito em resultado das actividades que desenvolvem para o exterior, o que ajuda a definir a imagem social no exterior.

A imagem social da escola deve ter um fundo de verdade, que corresponda á realidade da organização que representa. A imagem não deve estar assente numa construção imaginária, construída a partir de novas técnicas gráficas, que não corresponde ao que a escola representa. Neste mundo mediático em que vivemos, dominado pela representação, a imagem deve reflectir a verdade para perdurar e cumprir a sua missão.

O Quadro 24 discrimina os dados relativos à existência ou não de actividades recreativas e culturais na escola. Os docentes, na sua maioria, confirmam a realização deste tipo de actividades.

Quadro 24 - Actividades recreativas e culturais

	N	Percent.
1 – Inexistentes	1	1,5
2	15	22,7
3	17	25,8
4	23	34,8
5 - Frequentes	10	15,2
Total	66	100

Entre a variável grau académico, os docentes que possuem o grau de Licenciatura são os que mais confirmam a realização de actividades recreativas e culturais, como 52,8% dos docentes do Departamento de Ciências Sociais e da Natureza. Identicamente, 50 % dos docentes que passam mais de 18 horas semanais na escola, afirmam serem frequente este tipo de actividades. Os docentes, com a particularidade de se conhecerem e comunicarem entre si, formam redes que se traduzem em diferentes lógicas de acção. Estas redes constituem as unidades significativas de gestão das organizações, e são os processos de comunicação, implicados nas interacções registadas no interior das redes, que conferem um valor real à organização das actividades culturais e recreativas.

CARACTERIZAÇÃO CULTURAL

Partindo daquilo que se considera ser a essência da cultura e dos níveis de análise em que pode ser abordada, foi solicitado aos docentes que se pronunciassem sobre o grau de partilha cultural entre os sujeitos, e a missão/identidade da cultura organizacional.

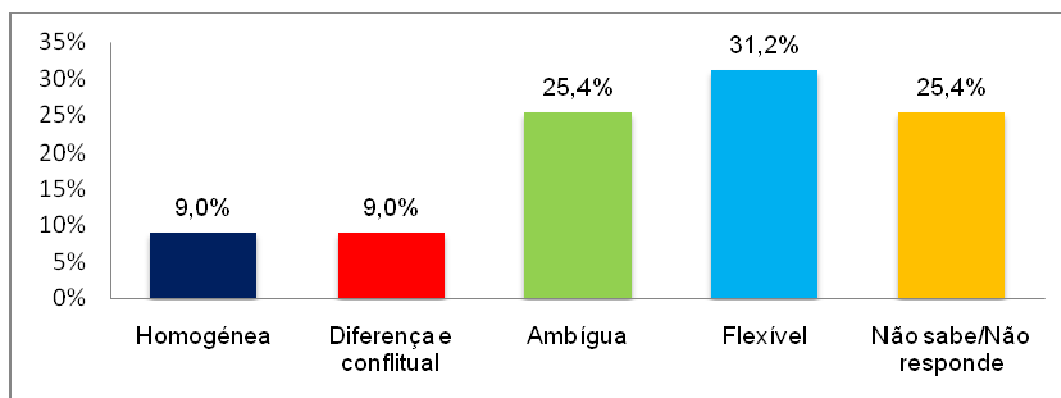
Quanto ao grau de partilha entre os diferentes actores, 6 docentes encaram a cultura homogénea, 6 consideram-na de diferença e conflitual, 17 afirmam ser ambígua, 21 indicam que seja flexível, e 17 não sabem/não respondem, verificando-se desta forma, uma certa dificuldade em responder à questão.

Anota-se que entre a variável sexo, 28,5 % dos docentes do sexo feminino consideram a cultura organizacional ambígua, enquanto 38,9% dos docentes do sexo masculino consideram-na flexível. Os Professores Coordenadores dividem-se entre flexível e não sabem/não respondem. Também 46,2% dos Professores Adjuntos consideram-na flexível, enquanto 40% dos Equiparados a Assistentes de 2.º Triénio reconhecem-na ambígua. Face à variável antiguidade na escola, quem se encontra há menos tempo na escola, considera-a flexível. Conforme aumenta a antiguidade, a cultura vai sendo considerada ambígua. Para os docentes que passam mais tempo por semana na escola, 32% encaram a cultura como ambígua.

Após a análise ao Gráfico 9, assinalamos a existência da perspectiva fragmentadora, caracterizada por uma multiplicidade de visões e ausência de consenso e uma certa ambiguidade na sua essência. A justificação para tal resultado, deve-se ao

facto de “... actores têm pertenças diversificadas, integram-se em subculturas e microculturas decorrentes das divisões departamentais, dos grupos profissionais, da inovação tecnológica, das distinções ideológicas...” Andrade (2003: 65-67).

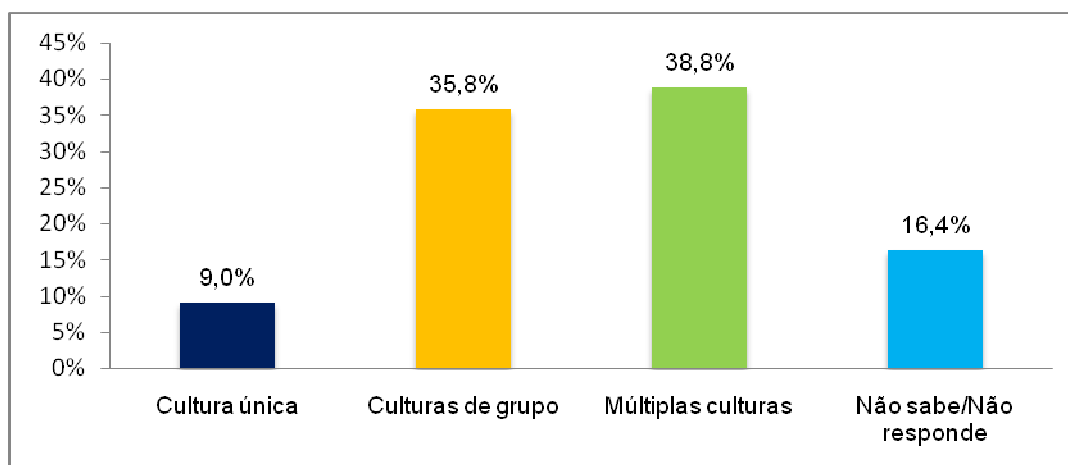
Gráfico 9 - Grau de partilha entre os diferentes actores



Contudo, os docentes reconhecem uma certa flexibilidade na cultura. Essa flexibilidade poderá ser traduzida numa certa adequação, maleabilidade da cultura às mutações que vão acontecendo de forma permanente, e às quais a escola não está imune.

Para Eduardo Terrén (2004), as organizações educativas são instituições administradoras de conhecimento, e no seu interior, deve adoptar-se um projecto, que assente numa cultura colaborativa, ou flexível e se desenvolva com as comunidades. Contrariamente a este pensamento, quanto à sua missão/identidade, os docentes caracterizam a cultura organizacional da seguinte forma: 6 docentes afirmam ser uma cultura única; 24 respondem culturas de grupo; 26 indicam múltiplas culturas, enquanto 11 não sabem/ não respondem.

Gráfico 10 - Cultura Organizacional, quanto à missão / identidade



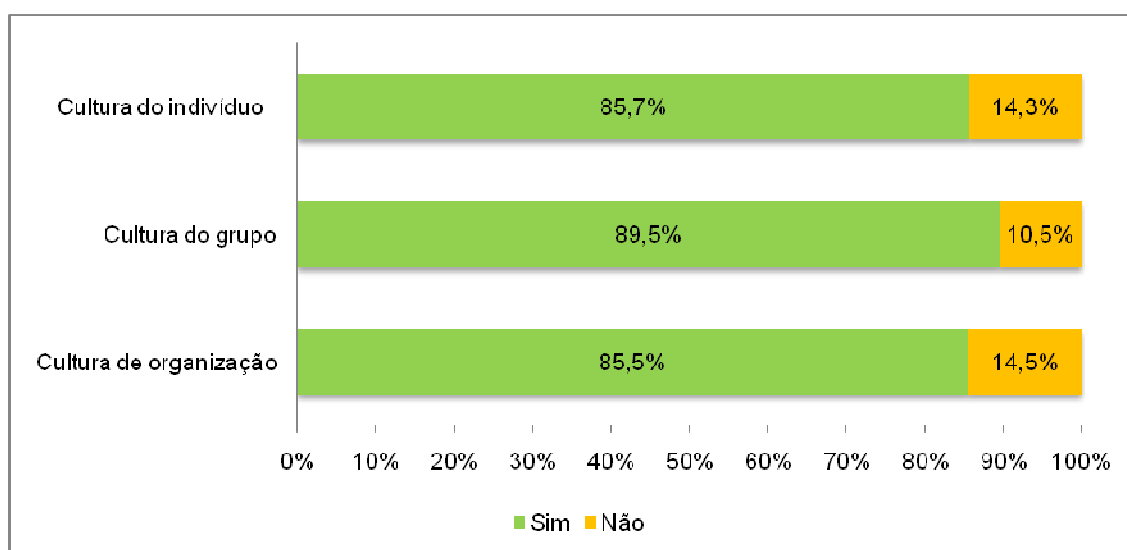
Na análise da variável sexo, os docentes dividem-se entre culturas de grupo e múltiplas culturas. Atendendo à variável departamento, as maiores percentagens de resposta vão para múltiplas culturas; todavia 50% dos docentes do Departamento de Psicologia e Ciências da Educação responderam culturas de grupo. Também para quem preside e coordena projectos, existe uma clara evidência de múltiplas culturas, como para os docentes que passam mais tempo por semana na escola.

A este propósito, Fátima Chorão (1992) refere que a participação, cooperação e competição exemplificam processos de interação e trocas sociais que caracterizam os comportamentos individuais numa organização, os quais determinam a natureza, a estrutura e coexistência dos grupos que se formam espontaneamente e são determinados pela estrutura organizacional. Deste modo, não pode existir uma cultura única, homogénea em torno de uma liderança. Apresentam-se antes várias culturas, reflexo da estrutura organizacional. Também os autores Bertrand e Guillement (1988: 14) consideram que uma organização é um sistema situado num meio que engloba um subsistema cultural (intenções, finalidades, valores, convicções); um subsistema cognitivo (conhecimentos, técnicas, tecnologias e experiência); um subsistema estrutural (uma divisão formal e informal do trabalho); um subsistema psicossocial (sujeitos que têm relações entre eles), assim como um subsistema de gestão (planificação, controlo e coordenação). Todos estes subsistemas apresentados pelos autores, são claramente aplicáveis à escola.

O Gráfico 11 ilustra o reconhecimento ou não das culturas de indivíduo, de grupo e de organização. A cultura poderá ter diferentes estádios: a cultura do sujeito, reconhecida pelas atitudes e valores individuais do sujeito; a cultura de grupo, inerente à departamentalização, às áreas de ciência que possam existir na escola e a cultura de organização, que tenta reflectir uma imagem social, única e reconhecível no exterior.

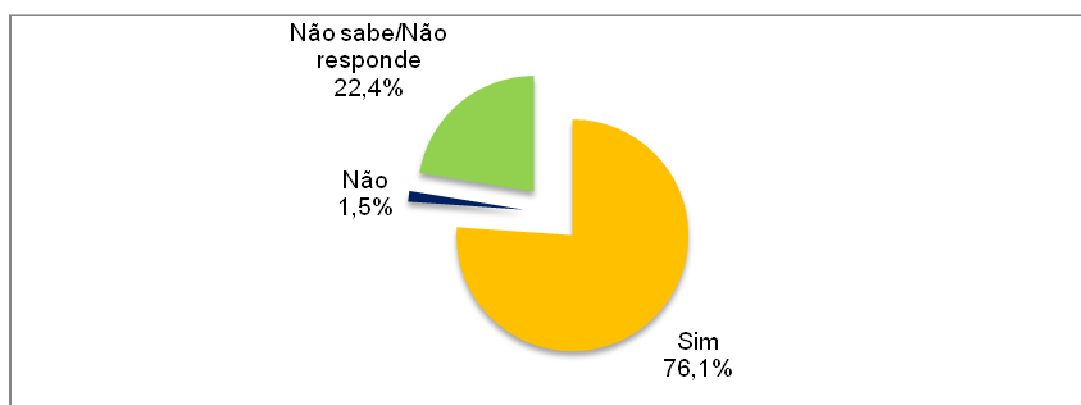
Em relação à cultura de indivíduo, 48 docentes assinalam que esta existe, enquanto 8 docentes não reconhecem este tipo de cultura. A cultura de grupo foi identificada por 51 docentes, enquanto 6 docentes não a identificaram. A cultura de organização foi reconhecida por 47 docentes, embora 8 docentes não a reconheceram. Foram 7 os docentes que não sabem/não respondem.

Gráfico 11 - Culturas de Indivíduo, de Grupo e de Organização



Os docentes ao identificarem múltiplas culturas, como culturas de grupo, acabam por reconhecer a existência de subculturas no interior da escola. Assim sendo 51 docentes afirmam que existem e 1 docente nega a existência de subculturas. De realçar que embora o corpo docente esteja dividido por classes profissionais, departamentos, habilitações, áreas de ciência, 15 docentes não sabem / não respondem, conforme o Gráfico 12.

Gráfico 12 – Existência de subculturas no interior da ESEG

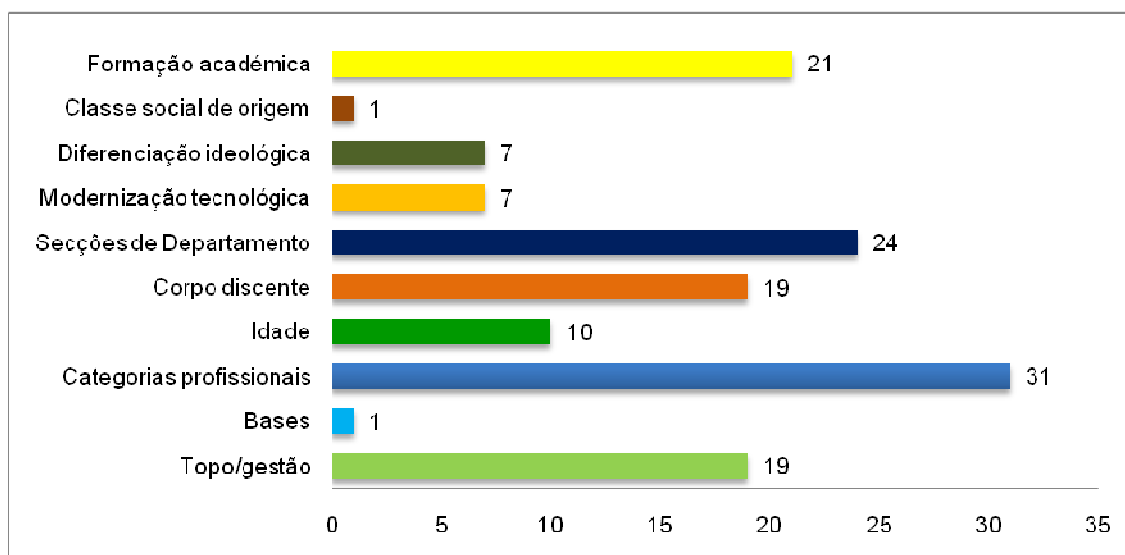


Entre a variável sexo, 83,3% dos docentes do sexo masculino apresentam mais certezas da existência de subculturas no interior da escola, quando comparado com 67,7% dos docentes do sexo feminino que abonam a mesma opinião, e de assinalar que 32,3% não sabem/não respondem. Face à variável habilitações, 83,3% dos docentes que possuem o grau de Doutor, afirmam existir subculturas, e 84,6% dos docentes com

categoria de Professor Adjunto também o afirmam, enquanto os Encarregados de Trabalho, por unanimidade, também concordam. De realçar que os docentes que passam menos tempo na escola, não sabem/não respondem. Já 78% dos docentes que passam mais tempo por semana na escola, certificam a existência de subculturas. É natural que os docentes com menor envolvimento na escola, não se apercebam tanto da existência de subculturas; trata-se de um reconhecimento verificável só após algum tempo de vivência na escola.

As organizações educativas envolvem redes diversificadas de interacção social e mantêm modalidades diferentes de interface e integração noutras organizações, podendo desenvolver variadas culturas no seu interior. Convém de momento reter que o pessoal docente e não docente, produzem (e produzem-se em) uma ou várias culturas profissionais, as quais são constituídas não apenas pelo saber profissional, mas também por normas, valores, crenças e artefactos (Gomes, 1993; Sarmento, 1994). Os docentes que reconhecem a existência de subculturas assinalaram, no máximo 3, as que consideram como mais importantes na escola.

Gráfico 13 - Subculturas da ESEG



Das dez subculturas apresentadas, foram mais assinaladas as subculturas oriundas das categorias profissionais com 31 indicações; as subculturas decorrentes das secções de departamento, com 24 assinalações e por terceiro, as subculturas derivadas da formação académica com 21 indicações, conforme se constata no Gráfico 13.

Atendendo às diferentes variáveis, apresentamos alguns dados estatísticos considerados pertinentes neste processo de análise: as subculturas derivadas das categorias profissionais, foram identificadas mais pelos docentes com a categoria de Professor Adjunto, que possuem o grau de Mestre, portanto, com alguma antiguidade na escola e com idade superior aos 50 anos. Em relação à variável departamento, 80% dos docentes do Departamento de Psicologia e Ciências da Educação assinalaram as categorias profissionais, assim como 55,6% dos docentes do Departamento de Ciências do Desporto e Educação Física. Também os Assistentes e Equiparados a Assistentes assinalaram as categorias profissionais em maior número. Não podemos esquecer que 48,4% dos docentes do sexo feminino assinalaram as categorias profissionais, bem como 48,8% dos docentes casados, 40% dos docentes Licenciados, e 50% dos docentes que passam mais de 18 horas semanais na escola.

Face aos docentes que indicaram as subculturas oriundas das secções de departamento, 58,3% possuem o grau de Doutor; 57,1% são Professores Coordenadores. Dentro da variável departamento, os docentes do Departamento de Línguas e Culturas, e do Departamento de Ciências Sociais e da Natureza, identificaram este tipo de subcultura, uma vez que são os que têm mais secções no seu interior.

No que toca às subculturas decorrentes da formação académica, estas foram assinaladas por 41,7% docentes do sexo masculino e por 40% dos docentes que possuem o grau de Licenciatura. Mas também 57,1% dos Professores Coordenadores indicaram esta subcultura, bem como 66,7% dos docentes com antiguidade na escola de 21 a 25 anos. Identicamente 40% dos docentes do Departamento de Psicologia e Ciências da Educação e 50% dos docentes com idade superior a 50 anos, indicaram este tipo de subcultura.

De assinalar que 50% dos docentes com maior antiguidade na escola, apontam as subculturas de topo/gestão e a modernização tecnológica. Entre os docentes que presidiram a órgãos da escola, 61,5% apontam a subcultura decorrente do corpo discente.

Rogério Andrade (2003: 69) destaca que contrariamente à premissa do confronto directo, as subculturas organizacionais poderão ter um papel importante na gestão da cooperação, de forma a estabelecer ligações com a cultura dominante. As subculturas não devem ser vistas como focos de instabilidade organizacional, como elemento desarticulador da estrutura interna da organização.

MANIFESTAÇÕES DA CULTURA ORGANIZACIONAL

A cultura organizacional manifesta-se de diversas formas no interior da escola. A análise dos diferentes tipos de interações comunicativas que se registam no interior dos sistemas de comunicação, segundo Eduardo Terrén (2004), permite manifestar as diferentes formas que produzem a micro política da organização educativa. É na micro política dos intercâmbios que se encontra o capital social interno, que permite responder às incertezas geradas por mudanças do meio externo envolvente e interno da organização.

Foi solicitado aos docentes que classificassem de acordo com o grau de importância, as diferentes manifestações, tendo por referência a vida da sua escola. As histórias com carga dramática (55,7%), os heróis (69,5%) e os mitos (62,7%) foram considerados como nada ou pouco importantes. A ESEG é uma escola com uma longevidade curta, pelo que ainda não se reflectem estas manifestações de cultura no seu espaço e no seu quotidiano. Tratam-se de demonstrações que nascem com a própria evolução organizacional.

Quadro 25 – Classificação das manifestações de cultura

	1 (nada importante)	2 (pouco importante)	3 (indiferente)	4 (importante)	5 (muito importante)
Histórias com carga dramática	32,8%	22,9%	29,5%	14,8%	
Heróis	45,8%	23,7%	22,0%	8,5%	
Mitos	39,0%	23,7%	28,8%	6,8%	1,7%
Celebrações públicas	3,3%	5,0%	3,3%	68,4%	20,0%
Símbolos organizacionais	3,3%	5,0%	20,0%	56,7%	15,0%
Linguagens	3,2%	3,2%	27,5%	51,6%	14,5%

As celebrações públicas (88,4%), os símbolos organizacionais (71,7%) e as linguagens (66,1%) são manifestações culturais que têm outro valor para os docentes, que as consideram importantes como muito importantes. Face às actividades desenvolvidas pela escola, muitas delas para o meio exterior, acabam por espelhar e exteriorizar a cultura da organização, através dessas celebrações, símbolos e linguagens.

Torna-se importante compreender o papel que os diferentes órgãos da escola têm na produção, difusão e divulgação da cultura organizacional. O Quadro 26 reflecte essa opinião que os docentes têm acerca do papel desenvolvido pelos órgãos da escola.

Quadro 26 – Classificação do papel dos Órgãos da Escola no desenvolvimento da cultura

	1 (nada importante)	2 (pouco importante)	3 (indiferente)	4 (importante)	5 (muito importante)
Assembleia Representantes	12,5%	20,3%	15,6%	34,4%	17,2%
Direcção		3,0%	3,0%	34,3%	59,7%
Conselho Científico	1,5%	6,0%	14,9%	37,3%	40,3%
Conselho Pedagógico	4,5%	10,6%	18,2%	48,5%	18,2%
Departamentos	1,5%	1,5%	6,2%	55,4%	35,4%
Corpo Docente		3,0%	15,2%	43,9%	37,9%
Corpo Discente		4,6%	10,8%	50,8%	33,8%
Corpo Não Docente	3,1%	7,7%	21,5%	47,7%	20,0%
Colaboradores	6,0%	7,5%	17,9%	49,2%	19,4%

Da análise que se efectua ao quadro, podemos afirmar que todos os órgãos, e diferentes públicos têm um papel importante na dinamização cultural. Mesmo assim, quer a Direcção (94%), como os Departamentos (90,8%) e o Corpo Discente (84,6%), são considerados os meios de excelência, de reconhecimento da sua importância. De salientar que a Assembleia de Representantes é o órgão considerado pelos inquiridos, como aquele que tem um papel menos importante. Todavia, acaba por ser a Assembleia de Representantes, a eleger a Direcção da Escola, como a aprovar os Planos e Relatórios de Actividades da Escola, o que em certa parte vai condicionar de forma indirecta a própria cultura organizacional. Além disso, a Assembleia de Representantes é o órgão onde estão representados os docentes, discentes e pessoal não docente, agregando todos os seus públicos internos, pelo que em nosso entender, deveria ter outro reconhecimento do seu papel na vida e organização da escola.

A cultura organizacional exterioriza-se e promove-se através de diferentes iniciativas, potenciadas pela Direcção da Escola, como pelos Departamentos. Desde a organização de eventos, conferências, jornadas, publicações, assessoria de imprensa, acções de marketing, à publicidade, os docentes classificaram estas actividades. De acordo com o Quadro 27, acaba por ser reconhecido, que todas as actividades descritas são importantes ou muito importantes na promoção da cultura organizacional.

De acentuar que 28,4% dos inquiridos consideram indiferente ou mesmo pouco ou nada importante, as publicações não periódicas, de natureza não científica. Ora, a linha editorial da Escola desenvolve uma revista semestral, a ESEG Magazine, de índole generalista, a qual reporta todas as actividades desenvolvidas pela Escola. Na nossa opinião, trata-se de um dos meios mais eficazes na difusão da cultura e da escola, quer

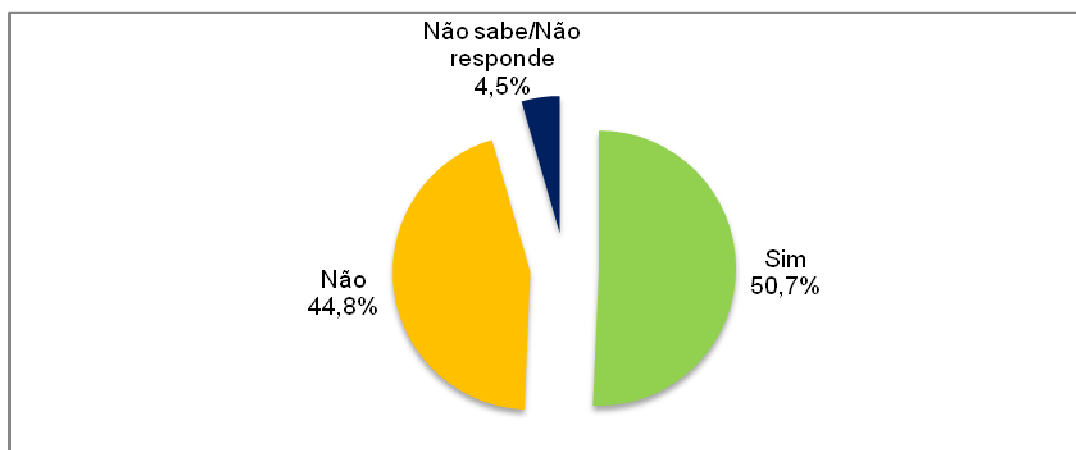
no interior como no exterior, uma vez que a sua distribuição é feita nas acções de marketing desenvolvidas pelo Gabinete de Comunicação.

Quadro 27 – Classificação de iniciativas na promoção da cultura organizacional

	1 (nada importante)	2 (pouco importante)	3 (indiferente)	4 (importante)	5 (muito importante)
Organização de jornadas, conferências e seminários				37,3%	62,7%
Publicações periódicas de natureza científica			7,5%	29,8%	62,7%
Publicações não periódicas de natureza não científica	1,5%	1,5%	25,4%	52,2%	19,4%
Organização de conferências de imprensa		7,5%	16,4%	56,7%	19,4%
Dia Aberto da ESEG		3,0%	13,4%	50,8%	32,8%
Raid às Escolas Secundárias			11,9%	43,3%	44,8%
Publicidade nos Media			10,4%	40,3%	49,3%
Visitas de Estudo		3,0%	22,4%	52,2%	22,4%
Relações Públicas			13,6%	51,5%	34,9%
Parcerias/ Protocolos, com entidades locais		1,5%	1,5%	44,0%	53,0%

Como muitas destas actividades são de iniciativa e colaboração por parte dos docentes, foi-lhes questionado se, para além das actividades de docência, colaboravam na organização de actividades extracurriculares. De acordo com os dados apresentados (Gráfico 14), 34 docentes (50,7%) afirmam que cooperam nas actividades extracurriculares, enquanto 30 docentes (44,8%) não colaboram; 3 docentes não respondem/não sabem.

Gráfico 14 – Colaboração dos docentes na organização de actividades extracurriculares



Face à variável sexo, 55,6% dos docentes do sexo masculino e 45,2 % dos docentes do sexo feminino, colaboram na organização de actividades. De focar que entre a variável habilitações, 60% dos docentes Licenciados colaboram mais, quando comparado com os 45% dos docentes que possuem o grau de Mestre ou com 58,3% dos docentes que possuem o grau de Doutor, e que manifestam a mesma opinião. No que toca à variável categoria profissional, e face às responsabilidades inerentes à categoria, nem todos por certo, mantêm uma colaboração desejável. Neste cenário, 38,5% dos Professores Adjuntos é que colaboram, contrapondo-se com os 70% dos Equiparados a Assistentes do 2.º Triénio, que mantêm uma cooperação na organização de actividades.

No que concerne à variável departamento, e em resultado da sua natureza científica, 77,8% dos docentes do Departamento de Ciências do Desporto e Educação Física desenvolvem actividades extracurriculares, enquanto 30% dos docentes do Departamento de Psicologia e Ciências da Educação, é que cooperam neste tipo de actividades. Nenhum dos docentes que passam entre 3 a 10 horas semanais na escola, contribui na organização de actividades. Já 60% dos docentes que passam mais de 18 horas semanais na escola, confirmam a sua colaboração.

Entre os que responderam afirmativamente, foi-lhes pedido que apontassem o tipo de acção que desenvolvem. A organização de jornadas e conferências foi indicada por 14 docentes; projectos de animação / cultura e desporto, foram apontados por 10 docentes, enquanto 5 docentes desenvolvem actividades no exterior, conforme a análise ao Quadro 29. Somente 1 docente se encontra envolvido num projecto de investigação.

Quadro 28 – Colaboração dos docentes nas actividades extracurriculares

Actividades Extracurriculares	N
Organização de Jornadas/Conferências/Seminários	14
Inserção de Alunos no Mercado de Trabalho	1
Projectos de Animação/Cultura/Desporto	10
Actividades no Exterior	5
Actividades Formativas	1
Programa de Formação Contínua em Matemática	2
Apoio Audiovisual nas Actividades da Escola	1
Publicações	2
Visitas de Estudo	1
Projectos de Investigação	1
Total	38

Podemos concluir que os docentes, para além da docência e outras tarefas derivadas da sua categoria profissional, e da participação em órgãos da escola, não se envolvem muito em actividades extracurriculares. A escola, enquanto participante no desenvolvimento do seu meio, não limita a sua actividade à leccionação de cursos de formação inicial. A verdade é que os docentes consideram muito importante a realização de actividades de pesquisa e investigação, a ligação da escola com a comunidade, o intercâmbio cultural, técnico e científico com parceiros. Todavia, como já tínhamos referido, 50,7% dos docentes atendem à prossecução destes objectivos.

Tem-se tornado cada vez mais óbvio que a organização educativa funciona de um modo muito mais complexo como Mintzberg (1995) sugere: a organização como um sistema de autoridade formal e a organização como um sistema de fluxos regulados, verificando-se uma actividade considerável, situada entre estes dois sistemas:

“Existem centros de poder que não são oficialmente reconhecidos: redes complexas e ricas de comunicações informais, que por vezes complementam e contornam os canais estabelecidos; e os processos de decisão funcionam independentemente do sistema regulado”. (Mintzberg, 1995: 66)

As razões básicas que justificam a existência de comunicação informal dentro das organizações são: o trabalho e a natureza social. Em relação à maioria do trabalho, a sua execução é simplesmente impossível, sem um certo grau de comunicação informal. A segunda razão para a existência da comunicação informal das organizações é de carácter social. Os sujeitos precisam de se relacionarem uns com os outros como seres humanos, seja por razões de amizade, seja para descomprimir as suas tensões (Mintzberg, 1995: 69-71).

Existem estudos que atestam que os líderes de diferentes níveis, favorecem o sistema informal de comunicação e os contactos verbais. Acabam por contornar o sistema formal de informação, a fim de recolherem as suas próprias informações, necessárias à execução do seu próprio trabalho. Criam as suas próprias redes de contactos informais, que constituem os seus verdadeiros sistemas de informação. Assim, de acordo com Fátima Chorão (1992: 23), os diversos intervenientes no espaço escolar, desenvolvem subsistemas sociais de estatuto, poder, comunicação, estruturas e redes de trabalho. Face à natureza sistémica destas componentes organizacionais, a estrutura social da organização descreve-se por relações interactivas e interdependentes.

A Escola desenvolve uma teia de relações muito diversificada, algumas delas com forte simbolismo. As relações estabelecidas entre os órgãos da Escola e os seus diferentes públicos são consideradas medianas, isto é, nem formais, nem informais, com 53,7% dos docentes a afirmá-lo (ver Quadro 29). Entre os docentes que possuem o grau de Doutor, 50% consideram as relações até bastante informais. Opinião contrária a esta, têm 83,3% dos Assistentes do 2.º Triénio, que consideram as relações formais; também os docentes que passam entre 11 a 14 horas por semana na escola, consideram as relações formais.

Quadro 29 – Relações entre os Órgãos da Escola e os seus diferentes Públicos

	N	Percent.
1 – Muito Formais	5	7,5
2	10	14,9
3	36	53,7
4	11	16,4
5 – Muito Informais	5	7,5
Total	67	100

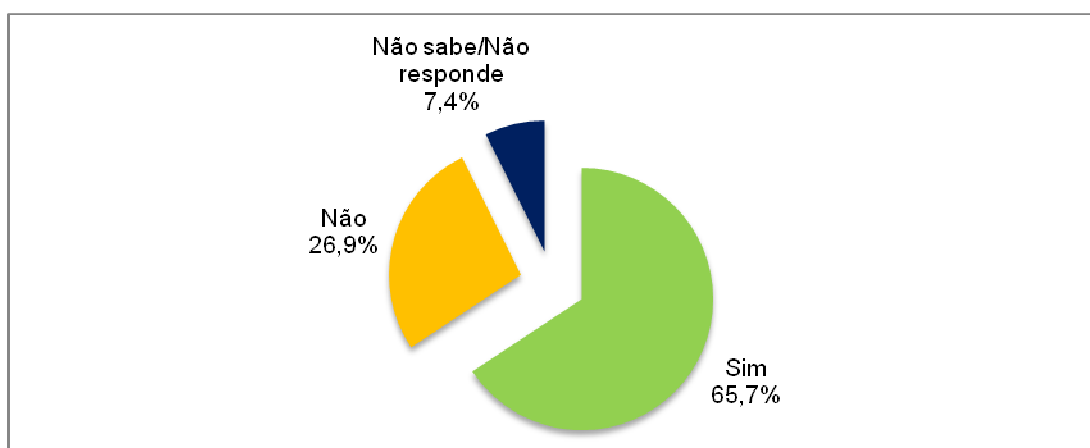
Já que as relações da Escola poderão ser mais institucionais, o que não será de surpreender, as relações estabelecidas entre docentes são consideradas na sua maioria informais, conforme a análise do Quadro 30. Entre a variável sexo, 54,8% dos docentes do sexo feminino e 63,9% dos docentes do sexo masculino consideram as relações informais entre si e os colegas, como também 85,7% dos Professores Coordenadores. Realçamos que 60% dos docentes que passam mais de 18 horas semanais na escola, consideram informal. Do mesmo modo, 70,7% dos docentes casados, partilham da mesma opinião. Atendendo à variável departamento, 70% dos docentes do Departamento de Psicologia e Ciências da Educação não consideram formal nem informal, as relações estabelecidas entre os colegas.

Quadro 30 – Relações entre os Docentes

	N	Percent.
1 – Muito Formais	2	3,0
2	3	4,5
3	22	32,8
4	22	32,8
5 – Muito Informais	18	26,9
Total	67	100

Podemos deduzir que existe um ambiente descontraído, desprovido de formalismos, o que por certo irá facilitar a comunicação interpessoal e grupal entre os docentes. Em virtude do informalismo patente nas relações entre os docentes, o Gráfico 15 ilustra que 44 docentes (65,7%) mantêm relações com os colegas fora do local de trabalho, enquanto 18 docentes (26,9%) resumem as suas relações com colegas à Escola e 5 docentes (7,4%) optaram por não responder.

Gráfico 15 – Relações com os colegas fora do local de trabalho



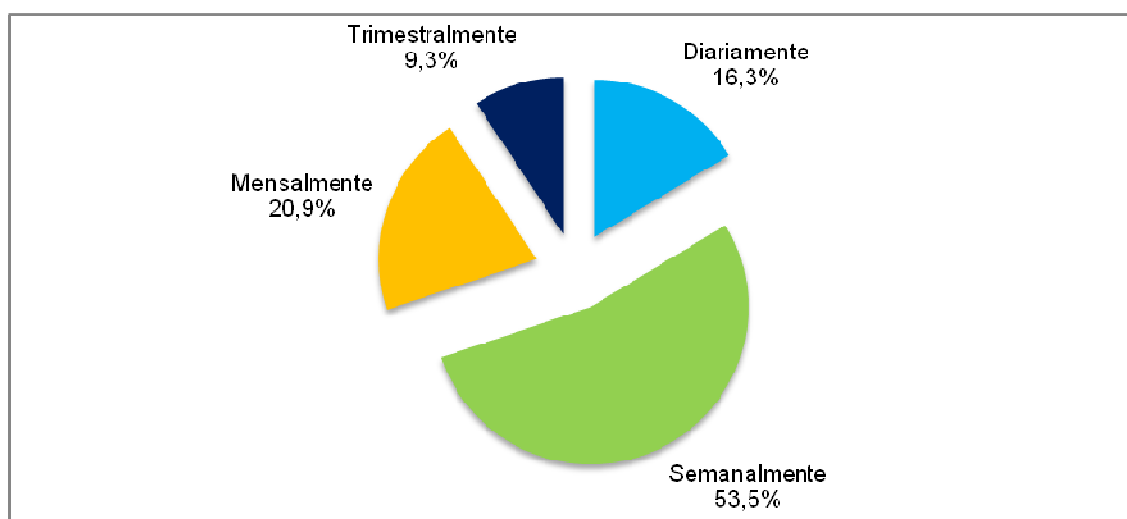
Dentro da variável sexo, 75% dos docentes do sexo masculino e 54,8% docentes do sexo feminino estabelecem relações com os colegas fora do local de trabalho. Face à variável categoria profissional, 57,1% dos Professores Coordenadores não estabelecem relações com os colegas, enquanto 53,8% dos Professores Adjuntos estabelecem relações. Em relação à variável antiguidade na ESEG, os docentes com menos tempo de serviço, são os que mais relações estabelecem; deste modo, assim que aumenta a antiguidade, diminui o número de respostas positivas. Em relação à variável departamento, face às actividades de lazer, recreio, aventura, desporto e natureza, 85,7% dos docentes do Departamento de Ciências do Desporto e Educação Física, estabelecem relações e 60% dos docentes do Departamento de Psicologia e Ciências da Educação, negam que mantenham contacto com os colegas. De realçar que entre os docentes que passam menos tempo por semana na escola, todos afirmam estabelecer contacto com os colegas.

No seguimento da anterior questão, foi solicitado aos que tinham respondido de forma positiva, que indicassem a periodicidade dos encontros que mantêm com os colegas. O Gráfico 16 demonstra que 23 docentes (53,5%) encontram-se fora da escola

semanalmente; 7 docentes (16,3%) juntam-se diariamente; 9 docentes (20,9%) mantêm contacto mensalmente e 4 docentes (9,3%) encontram-se trimestralmente. Houve um docente que não definiu a periodicidade dos seus encontros, mas que respondeu afirmativamente à questão anterior.

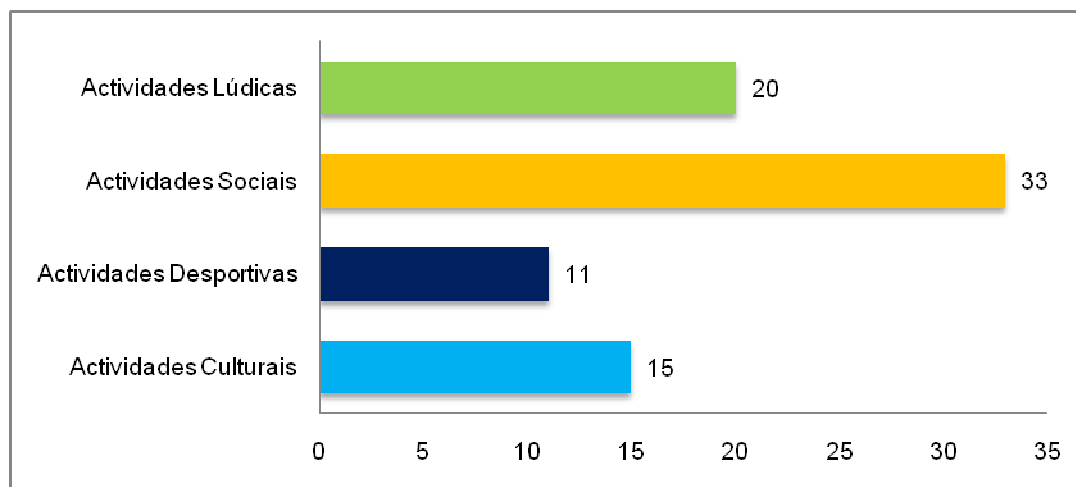
Atendendo à variável estado civil, 36,4% dos docentes solteiros encontram-se diariamente; 62,1% dos docentes casados encontram-se semanalmente. Já entre os docentes que coordenam projectos, 42,9% encontram-se mensalmente. Face às responsabilidades inerentes aos lugares que ocupam, podemos assegurar que existe uma certa disponibilidade por parte dos docentes em manter um contacto regular com os demais colegas.

Gráfico 16 – Periodicidade dos encontros



Entre o tipo de actividades desenvolvidas fora do local de trabalho, aquelas que assumem maior expressão, são as actividades sociais, com 33 referências; as actividades lúdicas foram indicadas por 20 docentes, enquanto as actividades culturais foram apontadas por 15 docentes e as actividades desportivas, por 11 docentes, correspondente ao Gráfico 17. Em virtude de se tratar de uma escola de humanidades, salientamos as actividades culturais em terceiro lugar, bem como as actividades desportivas em último, quando a ESEG dispõe do Departamento de Educação Física e Desporto, e de equipamentos para a prática de desporto, havendo poucos docentes a desenvolver este tipo de actividade.

Gráfico 17- Tipo de actividades extra-escola



Os objectivos, através dos quais a escola prossegue e desenvolve toda a sua actividade, estão definidos nos próprios estatutos da Instituição. Os objectivos estruturam-se em três grandes pontos: formação e qualificação superior; pesquisa e investigação; ligação ao exterior. Como evidencia o Quadro 31, é unânime que os docentes atribuem um grau de elevada importância à maioria dos objectivos. Um docente indicou outro objectivo, a dinamização cultural (“alta cultura”).

Quadro 31 – Classificação do prosseguimento de objectivos da Escola

	1 (nada importante)	2 (pouco importante)	3 (indiferente)	4 (importante)	5 (muito importante)
Formação de profissionais altamente qualificados	1,5%			22,7%	75,8%
Formação humana, cultural, científica e pedagógica	1,5%			24,6%	73,9%
Realização de actividades de pesquisa e investigação	1,5%	1,5%	9,1%	42,4%	45,5%
Ligação entre Escola e Comunidade		1,5%	1,5%	48,5%	48,5%
Desenvolvimento de projectos de formação contínua		1,5%	3,0%	48,5%	47,0%
Intercâmbio cultural científico e técnico com parceiros	1,5%	1,5%	3,1%	55,4%	38,5%

De todos os objectivos, o que foi considerado menos importante, com 12,1%, foi a realização de actividades de pesquisa e investigação, talvez resultado da natureza do próprio ensino politécnico, de cariz mais técnico e não tanto de aprofundamento da investigação, função atribuída mais ao ensino universitário.

PROCESSOS DE LIDERANÇA

A cultura de organização é um campo essencialmente conflituoso, em que competem e/ou coexistem diferentes interpretações das situações. A liderança constitui uma das inquietações centrais dos tempos modernos e está presente em todas as segmentações da sociedade.

Nas organizações educativas, a liderança não é personificada por um único líder. Os diferentes órgãos da escola, de acordo com as suas atribuições e poder decisório, têm um papel importante no processo de liderança. Em vez de um líder único, existem vários líderes, responsáveis por comunicarem valores, como manter relações correctas, baseadas em confiança, garantir a significação de valores, através da sua acção e principalmente, em tomadas de decisão.

O Director é eleito pela Assembleia de Representantes, o qual é nomeado em regime de comissão de serviço pelo Presidente do IPG. O mandato do Director é de três anos, podendo ser renovado até ao máximo de dois mandatos consecutivos. Dentro das suas competências, compete-lhe dirigir, orientar e coordenar as actividades e serviços da Escola.

Quadro 32 – Processos de Liderança

	1 (Discordo totalmente)	2 (Discordo)	3 (Não sei)	4 (Concordo)	5 (Concordo totalmente)
Apresentam os problemas, recebem sugestões e tomam a decisão.	4,8%	16,1%	9,7%	56,5%	12,9%
Tomam as decisões e anunciam-nas.		24,2%	6,4%	48,4%	21,0%
“Vendem” a decisão.	17,4%	27,0%	34,9%	15,9%	4,8%
Apresentam ideias e levantam questões.	4,8%	17,7%	19,4%	46,8%	11,3%
Definem limites; pedem ao grupo que tome decisão.	4,9%	21,3%	26,2%	44,3%	3,3%
Permitem que os subordinados funcionem dentro de limites definidos pelo superior.	3,3%	8,4%	28,3%	48,3%	11,7%

Face à matriz da própria instituição, neste caso pública, existem regras e normativos que ajudam a configurar de outra forma o poder decisório no seu interior, que não se verifica nas organizações privadas. Na sua maioria, os docentes reconhecem que as decisões não são impostas de forma arbitrária. Os órgãos decisórios delimitam a acção dos docentes, acolhem sugestões e anunciam as decisões tomadas. Os dados apresentados no Quadro 32, reflectem esta linha de pensamento.

Para Fátima Chorão (1992), há membros de grupos que são líderes e outros que são seguidores; uns estão mais integrados no grupo e outros mais isolados. É esta dinâmica que se regista no interior da organização informal, que define a estrutura social de um grupo. Esta estrutura caracteriza-se por distinções de estatuto entre os docentes, sejam elas derivadas das habilitações académicas, da categoria profissional ou da natureza das relações interpessoais no interior dos grupos.

AMBIENTE E CLIMA DE TRABALHO

A análise do ambiente e clima de trabalho torna-se importante, uma vez que vai ajudar a descrever a imagem que os sujeitos têm da organização, dos seus principais aspectos ou traços vigentes.

Quadro 33 – Classificação do ambiente e clima de trabalho

	1 (Discordo totalmente)	2 (Discordo)	3 (Não sei)	4 (Concordo)	5 (Concordo totalmente)
Tenho liberdade para expressar opiniões diferentes.	3,0%	6,0%	6,0%	67,1%	17,9%
Os docentes esforçam-se por desenvolver um trabalho de qualidade.		4,5%	6,0%	61,2%	28,3%
Sinto que o meu trabalho é estimulante e motivador.		7,7%	3,1%	60,0%	29,2%
A comunicação verbal é facilmente compreendida.		9,1%	16,7%	59,1%	15,1%
O relacionamento no ambiente de trabalho é amigável.	1,5%	6,0%	14,9%	62,7%	14,9%
Os docentes sentem que o seu potencial é devidamente reconhecido.	4,5%	26,9%	35,8%	26,9%	5,9%
As mudanças são comunicadas e explicadas com antecedência.	7,6%	18,2%	37,9%	30,3%	6,0%
Os docentes, de diferentes sectores, actuam de forma coesa.	13,4%	29,9%	34,3%	19,4%	3,0%
Tenho certeza do que esperam de mim e aonde posso chegar na escola.	4,6%	13,8%	38,5%	38,5%	4,6%

A sua análise gera benefícios, entre os quais destacamos: maior envolvimento dos docentes com relação ao seu ambiente de trabalho; favorecimento da comunicação intra-organizacional; possibilidade de comparação com ambientes e climas de outras organizações e por fim permite aos órgãos de gestão, a antecipação na resolução de problemas relativos aos docentes e/ou do ambiente de trabalho, evitando situações conflituosas.

O clima fornece indicadores sobre diversas variáveis que permitem uma visão geral da organização, conforme se constata no Quadro 33. Foram propostas diversas

variáveis de análise, para construção de uma imagem e percepção do clima vivido na escola.

Tenho liberdade para expressar opiniões diferentes

Entre os docentes do sexo feminino, 22,6% reconhecem que não têm liberdade para expressar opiniões diferentes, enquanto 8,3% dos docentes do sexo masculino expressam a mesma opinião. Todavia, mais de 65%, entre ambos os sexos, reconhecem que têm liberdade de opinião. Em relação à variável categoria profissional, é unânime a concordância face à afirmação. Dentro da variável departamento, 80% dos docentes de todos os departamentos, reconhecem que têm liberdade para exprimir as suas opiniões. Esta expressividade deve-se em certa parte à existência de vários órgãos, onde os docentes têm representatividade e aí podem exteriorizar as suas concepções, ideias e juízos. A própria democraticidade da escola ganha valor, com esta participação activa de todos os docentes.

Os docentes esforçam-se por desenvolver um trabalho de qualidade

As respostas são amplamente positivas, existindo um reconhecimento muito amplo; mas atendendo às diferentes variáveis, os docentes sentem que se esforçam por desenvolver um trabalho de qualidade. Existem vários medidores que a médio prazo, podem avaliar o trabalho de qualidade dos docentes: pelo reconhecimento do seu trabalho científico no exterior; pelas saídas profissionais dos alunos finalistas; propostas de novas formações, quer de graduação como pós-graduação e adequação da actividade da escola às carências sentidas pelo seu meio, contribuindo desta forma para o desenvolvimento integral da sociedade em que se insere.

Sinto que o meu trabalho é estimulante e motivador

Face à variável idade, 50% dos docentes com idades dos 25 aos 30 anos, não se sentem assim tão motivados; comungam da mesma opinião, 60% dos Encarregados de Trabalhos bem como 33,4% dos Assistentes de 2.º Triénio. Em relação à variável sexo, ambos concordam que o seu trabalho é estimulante. De salientar que os docentes com mais tempo de serviço na escola, concordam totalmente que o trabalho é estimulador e motivante. A precariedade laboral, presente nos contratos a prazo, e a existência de horários lectivos superiores a 12 horas, desmoraliza os docentes mais novos da escola,

enquanto os docentes com maior antiguidade, com contrato de nomeação definitiva, e com horários de trabalho mais reduzidos, encaram o trabalho de forma mais optimista.

A comunicação verbal é facilmente compreendida

A análise do Quadro 33 torna claro que não existem grandes problemas na forma como é entendida a comunicação verbal entre os docentes. Face à variável sexo, ambos os sexos concordam que a comunicação verbal é compreendida, pese embora, que 26% dos docentes que passam mais tempo por semana na escola, não concordam que a comunicação seja entendida. Em relação à variável departamento, 60% dos docentes do Departamento de Psicologia e Ciências da Educação, não concordam que a comunicação verbal seja entendida. Já para os docentes que presidem ou coordenam projectos, a maioria concorda que a comunicação verbal é percebida.

O relacionamento no ambiente de trabalho é amigável

Atendendo à observação da variável sexo, 88,9% dos docentes do sexo masculino e 64,5% dos docentes do sexo feminino reconhecem que o ambiente é mais amigável. Os docentes que passam menos tempo por semana na escola concordam que o ambiente na escola é amigável, enquanto se verifica uma dispersão nas respostas, face aos docentes que passam mais de 18 horas semanais na escola. O mesmo se passa em relação à variável antiguidade; os docentes com mais tempo de serviço, bem como os docentes com idade igual ou superior aos 45 anos, não reconhecem que o ambiente de trabalho seja amigável. Verifica-se desta forma um certo desgaste nas relações, que se intensifica com o passar do tempo na instituição. Face à variável departamento, 50% dos docentes do Departamento de Psicologia e Ciências da Educação, são os que menos reconhecem que o relacionamento no ambiente de trabalho seja afável. Ideia contrária, foi expressa por 80% dos docentes dos outros departamentos. O bom ambiente de trabalho depende do respeito pela diferença, pelos valores e crenças contrárias aos valores dominantes.

Os docentes sentem que o seu potencial é devidamente reconhecido

O corpo docente da ESEG não considera que o seu potencial seja muito reconhecido. Conforme a análise do Quadro 33, 4,5% dos docentes discordam totalmente, 26,9% dos docentes discordam e 35,8% não sabem. Neste caso, a maioria dos docentes apresentam dúvidas quanto ao reconhecimento do seu potencial. Entre a

variável sexo, 80,6% dos docentes do sexo feminino discordam que o seu potencial seja devidamente reconhecido, e somente 44,4% dos docentes do sexo masculino concordam que o seu potencial é reconhecido. Face à variável habilitações académicas, 41,7% dos docentes que possuem o grau de Doutor, partilham da mesma opinião. Em relação à variável departamento, 20% dos docentes do Departamento de Psicologia e Ciências da Educação, sentem esse reconhecimento, apresentando o menor grau de concordância. Conforme aumenta a antiguidade do docente na escola, assim aumenta a descrença de que os docentes não são reconhecidos pelo seu trabalho.

As mudanças são comunicadas e explicadas com antecedência

A maioria dos docentes (63,7%) discordam ou não sabem se as mudanças são participadas e aclaradas com uma certa precedência. Esta visão é partilhada por 80% dos docentes do sexo feminino, por 38,5% dos Professores Adjuntos e por 80% dos Encarregados de Trabalhos. Também 50% dos docentes que presidem a órgãos da escola discordam que as mudanças sejam bem explicadas, enquanto 45,5% dos docentes que coordenam projectos, não sabem. Igualmente 63,6% dos docentes afectos ao Departamento de Línguas e Culturas partilham da mesma ideia.

Mediante estes dados estatísticos, convém destacar o seguinte: poderá existir um efectivo problema de comunicação intra-organizacional, contribuído por uma falha de gestão dos órgãos. Salientamos que os docentes que têm responsabilidade nos próprios processos de mudança, discordam. As transformações que se verificam no interior da escola, deveriam ser explicadas com a brevidade possível, de forma a haver uma adequação dos docentes ao pretendido pela Direcção, com vista a uma harmonização e entendimento geral das mudanças em curso desejadas.

Os docentes, de diferentes sectores, actuam de forma coesa

Mais uma vez, a maioria dos docentes (77,6%) discordam ou não sabem que os docentes, de diferentes sectores, agem de forma unida. Analisando a variável sexo, constatamos que 80,6% docentes do sexo feminino e 75% dos docentes do sexo masculino discordam que os docentes actuam de forma coesa. Igualmente os docentes dos Departamentos de Línguas e Culturas, Ciências Sociais e da Natureza, demonstraram alguma discordância. Face à variável categoria profissional, 71,4% dos professores coordenadores não sabem. Somente 33% dos Equiparados a Assistentes do 1.º Triénio concordam com a afirmação.

Desta forma podemos registar que existe rivalidade entre os docentes das diferentes áreas científicas e formação académica. Os docentes não podem actuar de forma coesa, quando não existe uma cultura única, antes várias.

Tenho certeza do que esperam de mim e aonde posso chegar na escola

Novamente, os docentes não concordam muito com a afirmação acima descrita, com 56,9% a discordarem ou a não saberem. A razão que em certa parte justifica estes dados, deve-se à revisão do estatuto da carreira docente, à falta de candidatos aos cursos de formação inicial, bem como a reestruturação de que têm sido alvo as instituições de ensino superior, em resultado da Lei n.º 62/2007, de 10 de Setembro.

Atendendo à variável sexo, 60% dos docentes do sexo feminino não têm certeza do que esperam de si e aonde podem chegar na escola; já os docentes do sexo masculino são mais optimistas e não apresentam uma resposta de grande discordância, pese embora que 40% destes docentes não sabem. De realçar que os docentes com mais antiguidade na escola, não sabem. Em relação à variável departamento, 55,6% dos docentes do Departamento de Ciências do Desporto e Educação Física concordam com a afirmação, bem como 75% dos docentes que presidem aos órgãos da escola. Já os docentes que coordenam projectos, não têm tantas certezas, com 45,5% que não sabem, contrapondo-se aos 36,4% que concordam. Salientamos que entre os docentes que se encontram em processo de formação, 7,5% discordam totalmente, 15% discordam e 45% não sabem, os quais não prevêem grande futuro na instituição. Face à variável idade, os mais jovens são os que manifestam mais discordância, enquanto os docentes com mais idade concordam com a afirmação.

De seguida foi solicitado aos docentes que graduassem a sua identificação com a cultura da escola. Numa escala expressa de 1 a 5, conferimos que 23 docentes (34,9%) identificam-se com o valor médio 3, 29 docentes (43,9%) assinalaram o valor 4 e 8 docentes (12,1%) indicaram o valor máximo de 5 (Quadro 34). Podemos atestar que existe uma ligação entre os docentes e a escola, que se traduz no reconhecimento e na própria incorporação do docente no ambiente da escola.

Quadro 34 – Grau de identificação com a cultura da Escola

	N	Percent.
1 – Mínimo de Identificação	2	3,0
2	4	6,1
3	23	34,9
4	29	43,9
5 – Máximo de Identificação	8	12,1
Total	66	100

Registamos que 68,9% dos docentes do sexo masculino identificam-se mais com a escola, quando comparado com 41,9% dos docentes do sexo feminino. Os resultados oscilam entre os valores 3 e o 4, na escala de 1 a 5. Os docentes com menos antiguidade na escola, identificam-se mais (valor 4), enquanto os docentes com maior antiguidade, são mais relutantes (valor 3). Já em relação à variável departamento, os docentes do Departamento de Ciências do Desporto e Educação Física, são aqueles que se identificam mais com a cultura da escola, embora 70% dos docentes do Departamento de Psicologia e Ciências da Educação, tomem uma atitude mais moderada (valor 3). Podemos concluir que existe uma certa convergência dos docentes com a cultura da escola, sem esquecer os antagonismos que possam existir entre os docentes, as áreas científicas e os departamentos.

GESTÃO DA MUDANÇA

Uma organização de ensino superior tem um papel importante no sistema de mudança da sociedade. São agentes transformadores, num processo de procura contínua por algo que se reflecte na linha de evolução. Mas se estas instituições agem sobre a sociedade, como reagem elas à própria evolução interna, como encaram os docentes as mudanças no seu interior? Existem forças de bloqueio aos agentes intervenientes nos processos de mudança? Como são aceites os novos desafios tecnológicos no modo de organização e estrutura da escola?

Na óptica de Fátima Chorão (1992), se observarmos os comportamentos organizacionais dos diversos intervenientes, são encontradas mudanças em termos da sua integração no contexto formal e normativo que a escola oferece. A maioria dos docentes tendem a integrar-se no sistema formal, de maneira a assegurar a sua estabilidade profissional. Também os factores de natureza ideográfica, poderão

convergir para o fenómeno de integração socializadora, bem como o grau de preparação profissional que cada docente traz para o seu local de trabalho. A este propósito, Fátima Chorão esclarece-nos que:

“O actual modelo de gestão democrática das escolas teve origem numa cultura organizacional de mudança e desenvolvimento que se gerou entre discentes, docentes e funcionários em profunda contestação da governação existente nas escolas, centralizadora, hierárquica e autocrática.” (Chorão, 1992: 24)

As razões que despoletam as mudanças são várias. Ora, de acordo com a transcrição acima, podemos referir a contestação, como a força motriz que desencadeou uma profunda mudança no modelo de organização escolar.

Quadro 35 – Grau de importância das razões para a mudança

	1 (nada importante)	2 (pouco importante)	3 (indiferente)	4 (importante)	5 (muito importante)
A actividade de personalidades e órgãos de gestão		3,1%	16,9%	56,9%	23,1%
A pressão social, motivada por novas necessidades		3,0%	18,5%	60,0%	18,5%
O conflito, sob a forma de frontalidade manifesta	4,5%	16,7%	28,8%	40,9%	9,1%
A acção de interesses divergentes	4,8%	11,1%	25,4%	49,2%	9,5%
Novas ideias	1,5%	3,0%	10,6%	40,9%	44,0%
Os inventos tecnológicos	1,6%	4,7%	17,2%	45,3%	31,2%
Factores externos		13,8%	18,5%	52,3%	15,4%
Liderança		3,1%	6,1%	46,2%	44,6%

De acordo com o Quadro 35, foram apresentadas diversas razões que despoletam as mudanças, algumas delas não relacionadas tanto com o confronto directo e manifesto, mas como resultado da sua evolução social. A própria actividade dos órgãos de gestão, como de personalidades é considerada importante, o que em certa parte justifica que as lideranças fortes poderão desencadear mudanças como entravá-las. Após análise da variável sexo, verificamos que 60% dos docentes de ambos os sexos consideram importante a pressão social. Todavia, 50% dos docentes que presidem a órgãos encaram-na pouco importante, o que vem evidenciar que quem decide não cede a pressões sociais.

Surgem no interior das organizações, transformações radicais e revolucionárias em sintonia com mudanças profundas ao nível social e político (Chorão, 1992: 24).

Todavia, o conflito já não é considerado tão importante como propulsor das mudanças. Há que ressaltar que 63,2% dos Equiparados a Assistentes do 2.º Triénio consideram importante o conflito.

É consensual que a acção de interesses divergentes, é importante no processo de mudança, como se justifica pelos 46,8% dos docentes que passam mais de 18 horas semanais na escola, ou por 68,6% dos docentes do Departamento de Ciências Sociais e da Natureza, que defendem esta razão para a mudança. O papel que as novas ideias exercem na razão para a mudança é amplamente reconhecido por ambos os sexos, por 87,1% docentes do sexo feminino e por 82,9% docentes do sexo masculino.

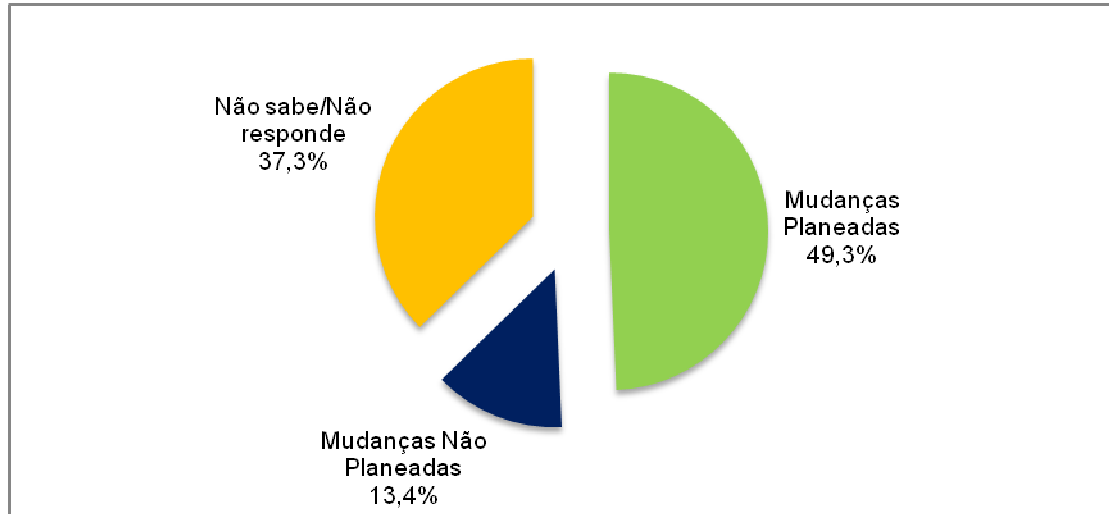
Os inventos tecnológicos são considerados como os grandes mobilizadores das verdadeiras mudanças. Este reconhecimento, também é assim entendido pelos docentes, em especial por aqueles com maior idade. Todavia, 30% dos docentes do Departamento de Línguas e Culturas consideram pouco relevante e indiferente o papel que os inventos tecnológicos desempenham como factores de mudança.

Os factores externos são considerados importantes por 51,4% dos docentes do sexo masculino e por 53,3% dos docentes do sexo feminino. Contudo, 60% dos docentes do Departamento de Línguas e Culturas, consideram pouco importantes e indiferentes estes factores; também 75% dos docentes dos 45 aos 50 anos encaram estes factores irrelevantes. Tornam-se surpreendentes estes dados, quando muitas das mudanças são promovidas pelo exterior. A própria oferta formativa da escola, deve resultar e adequar-se às necessidades do exterior, o que vem justificar a importância destes factores.

No que toca à liderança, os Professores Coordenadores, por unanimidade, consideram-na importante, como muito importante. Também para quem preside ou já presidiu a órgãos, coordena ou já coordenou projectos, é unânime que a liderança adquire importância enquanto factor de mudança. Eles próprios são parte do processo de mudança e têm noção do seu papel, enquanto dirigentes e tomadores de decisão.

As mudanças podem processar-se de forma planeada, quando são estudadas e concebidas atempadamente, ou não planeadas, muitas vezes, resultado das circunstâncias não previstas, e que exigem uma resposta urgente. Para 33 docentes (49,3%), as mudanças processam-se de forma planeada, 9 docentes (13,4%) afirmam não serem planeadas e 25 docentes (37,3%) não sabem ou não respondem, conforme a leitura do Gráfico 18. Salientamos estes últimos dados, os quais revelam um desconhecimento do modo de funcionamento da escola.

Gráfico 18- Processo de Gestão das Mudanças



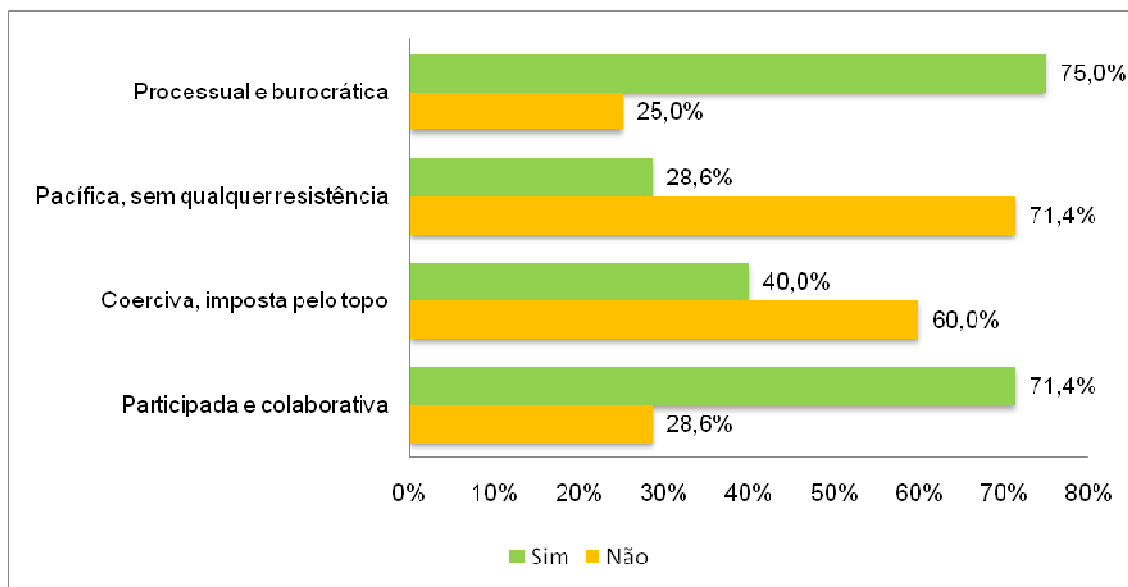
No que respeita à variável sexo, 61,1% dos docentes do sexo masculino consideram as mudanças planeadas, enquanto no sexo feminino divide-se da seguinte forma: 35,5 % dos docentes consideram as mudanças planeadas e 48,4% não sabem ou não respondem. Os Professores Requisitados não responderam, em virtude do pouco tempo que passam na escola. Destacamos que 62,5% dos docentes que passam de 15 a 18 horas semanais na escola, não sabem ou não respondem; 61,5% dos docentes que presidem a órgãos da escola, e 62,5% dos docentes que já coordenaram projectos, concordam que as mudanças são planeadas. Os docentes mais novos, dos 25 aos 30 anos, 66,7% não sabem ou não respondem. Os que mostram mais certezas são os docentes dos 35 aos 40 anos, com 72,7% a afirmarem que são planeadas. Ao nível da variável departamento, existe consenso de que as mudanças são planeadas, mas 50% dos docentes do Departamento de Psicologia e Ciências da Educação, não sabem ou não respondem.

A maioria dos docentes (75%) considera que as mudanças se processam de forma processual e burocrática, como também 71,4% não reconhecem que seja pacífica, sem qualquer resistência. Também 40% dos docentes encaram que as mudanças se realizam de forma coerciva, imposta pelos órgãos de gestão. Todavia, 71,4% admitem que as mudanças se produzem de forma participada e colaborativa. De destacar que 10 docentes optaram por não responder.

Para Mintzberg (1995: 71), só se podem realizar mudanças através da persuasão e da negociação. Face à matriz da própria escola, estas respostas já eram previstas.

Enquanto organização estatal, é natural que as mudanças se organizam de forma burocrática, impostas por uma hierarquia bastante definida, mas ao mesmo tempo, desenvolvidas e resultado do debate nas assembleias dos diferentes órgãos da escola. As mudanças não são impostas de forma coerciva, conforme a leitura do Gráfico 19.

Gráfico 19– Formas de processar as mudanças



Nesta linha de pensamento, achamos por interesse, salientar os contributos dos autores Bertrand e Valois (1994: 20), que apontam três tipos de mudanças na organização escolar. A mudança operacional é assim denominada, quando se trata da manutenção da estrutura ou do sistema, contribuindo para a permanência da organização escolar, que adopta sempre os mesmos fins. Quando se realiza uma mudança no interior da escola, como uma estratégia que poderá contribuir para a adaptação da organização, sem comprometer uma modificação dos seus fins, esta é intitulada de mudança estratégica. Todavia, quando ocorre uma transformação radical, em que uma organização modifica os seus fins, a sua estrutura e a natureza da sua acção, dizemos que a mudança é paradigmática. O novo modelo de gestão e organização educativa, resultado da adequação ao Processo de Bolonha, como a adaptação estatutária ao novo regime jurídico das instituições de ensino superior, irá caracterizar as mudanças verificadas no interior das organizações, como paradigmáticas.

Os desafios tecnológicos, a própria internacionalização e cooperação inter organizações, condicionam os docentes para uma cultura da mudança permanente. Todavia, existe um poder potencial que é frequentemente usado para impedir a

mudança. De uma lista de várias razões, foi solicitado aos docentes que assinalassem três razões, para resistir à mudança. Conforme o Quadro 36, as razões mais indicadas para resistir à mudança foram a ameaça e a perda de controlo, ambas com 18 respostas e com 17 assinalações, a política organizacional.

Quadro 36 – Razões de Resistência à Mudança

	N
Ameaça	18
Crítica	11
Mudança vinda do exterior	9
Perda de controlo	18
Incerteza e falta de confiança	28
Medo	14
Aumento do volume de trabalho	15
Competências	11
Ressentimentos passados	15
Receio de que na ocorrência de mudança surgirá outra	7
Barreiras tecnológicas	10
Política organizacional	17
Total	173

A ameaça é naturalmente uma das razões que preocupa em concreto os docentes que possuem menos habilitações literárias, que por conseguinte mantêm vínculos mais precários à escola. A perda de controlo e a política organizacional são razões indicadas pelos docentes mais habilitados, com categoria profissional elevada, que apresentam uma situação mais estável do ponto de vista profissional, em resultado da idade e tempo de serviço, e detêm algum poder decisório nos órgãos da escola.

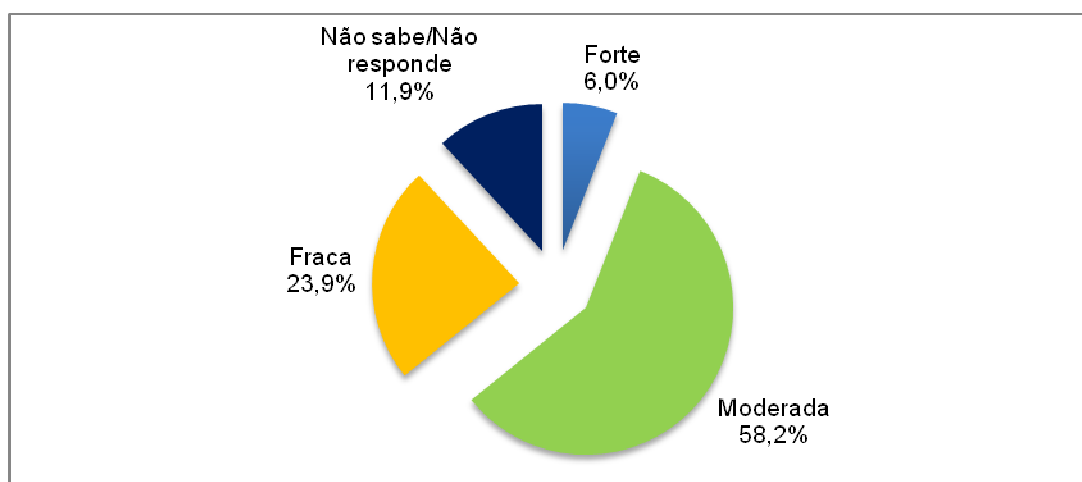
Atendendo às diferentes variáveis, apresentamos alguns dados estatísticos considerados pertinentes neste processo de análise: 51,6% dos docentes do sexo feminino assinalaram mais a incerteza e falta de confiança.

Entre os docentes menos habilitados, assinalaram: ameaça (46,7%); incerteza e falta de confiança (40%) e o medo (40%). Os Professores Coordenadores registam: aumento do volume de trabalho (42,9%) e competências (42,9%). Os Professores Adjuntos assinalam, para além da perda de controlo (46,2%), os ressentimentos passados (46,2%).

Os docentes do Departamento de Ciências do Desporto e Educação Física indicaram a incerteza e falta de confiança (44,4%) e a política organizacional (44,4%); os docentes do Departamento de Ciências Sociais e da Natureza, assinalaram mais a falta de incerteza e de confiança (43,2%); os docentes do Departamento de Línguas e Culturas indicaram a perda de controlo (36,4%) e a incerteza e falta de confiança (36,4%); por fim, os docentes do Departamento de Psicologia e Ciências da Educação assinalaram a política organizacional (50%), a ameaça (40%), a crítica (40%), e a incerteza e falta de confiança (40%).

De forma geral, a capacidade de resistência é moderada, com 39 docentes (58,2%) a afirmá-lo; 4 docentes (6%) reconhecem que é forte, 16 docentes (23,9%) afirmam que é fraca e 8 docentes (11,9%) não sabem/não respondem, conforme se constata no Gráfico 20. A maioria reconhece em certa parte que são agentes de resistência à mudança, o que aliás não surpreende. Qualquer mudança surgida no interior da escola, quer planeada como não planeada, acarreta os docentes para uma situação de corte com um sistema vigente. Só numa situação de desgaste ou ruptura anterior, leva a que os docentes aceitem desde logo, com boa vontade, uma mudança.

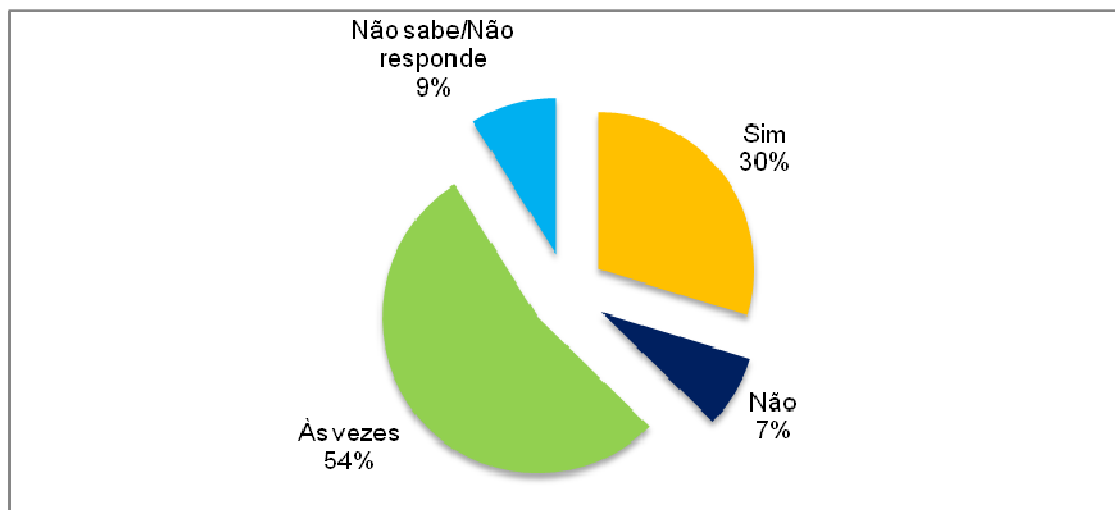
Gráfico 20 – Capacidade de Resistência à Mudança



Os órgãos de topo/gestão têm um papel importante na resistência à mudança, com 20 docentes (30%) que o afirmam e 36 docentes (54%) reconhecem que às vezes se denota essa influência. Somente 5 docentes (7%) não reconhecem a influência exercida pelos órgãos de gestão e 6 docentes (9%) não sabem/não respondem. Quando se esperava que os órgãos de gestão fossem os propulsores das mudanças, podemos

concluir que são reconhecidos como um entrave, bloqueando oportunidades de mudança.

Gráfico 21 – Interferência dos órgãos de topo/gestão na resistência à mudança



Face à variável sexo, 58,3% dos docentes do sexo masculino e 48,4% dos docentes do sexo feminino, reconhecem que os órgãos de gestão têm um papel na resistência à mudança. Também 54% dos docentes que passam mais de 18 horas semanais na escola, asseguram que às vezes se verifica esta situação, enquanto 28% destes docentes, o afirmam de forma categórica. Entre os docentes do Departamento de Ciências do Desporto e Educação Física, 44,4% afirmam que sim e 44,4% reconhecem que às vezes poderá acontecer. Torna-se importante saber a opinião dos docentes que ocupam lugares directivos: 75% dos docentes que presidem aos órgãos e 63,6% dos docentes que coordenam projectos, atestam que por vezes tal possa acontecer.

Por fim foi solicitado aos docentes que se pronunciassem sobre o papel que as novas tecnologias desempenham, como agentes no processo de mudanças sociais. De acordo com o Quadro 37, 74,3% dos docentes consideram importante ou mesmo muito importante.

Como já tínhamos referido, para muitos autores, somente a tecnologia é que possibilita as verdadeiras mudanças sociais. Talvez se deva ao facto de se tornarem mudanças mais visíveis, reconhecidas e identificáveis, enquanto outras mudanças, provenientes dos processos de aculturação, não se captam de uma forma tão directa. Agora, é reconhecido que as invenções tecnológicas são mais do que o móbil para se proceder às mudanças no interior da organização.

Quadro 37 – Papel das invenções tecnológicas no processo de mudança

	N	Percent.
1 – Pouco Importante	2	3,0
2	1	1,5
3	14	21,2
4	25	37,9
5 – Muito Importante	24	36,4
Total	66	100

Como Jorge Vala *et al.* (1994) apontam, a utilização das novas tecnologias permite a concretização de mudanças notáveis nas organizações, nomeadamente ao nível dos processos de integração e controlo, formas de trabalho, tomadas de decisão, sistemas de gestão, bem como a própria estrutura organizacional. Foi proposto aos docentes que se pronunciassem sobre o papel das mudanças tecnológicas, no interior da Escola.

Quadro 38 – Classificação do grau de importância das mudanças tecnológicas

	1 (nada importante)	2 (pouco importante)	3 (indiferente)	4 (importante)	5 (muito importante)	Total
Descentralização do poder	2	6	16	31	10	65
Estrutura Organizacional	2	3	11	36	12	64
Processos de comunicação		1	2	28	34	65
Processos de integração		5	15	35	9	64
Processos de controlo		5	9	35	16	65
Formas de trabalho			2	30	32	64
Tomadas de decisão	3	4	17	29	11	64
Relações informais	2	10	18	23	12	65

Mediante a análise do Quadro 38, reconhecemos que a aplicação das tecnologias, têm implicações na organização estrutural, das quais se destacam: descentralização do poder, virtualização da comunicação entre os sujeitos, na estrutura organizacional, em especial nas formas de trabalho, e processos de controlo. Do ponto informal, quer nas relações, como nas tomadas de decisão e processos de integração, as tecnologias não têm um papel tão preponderante, uma vez que não agem no domínio dos afectos e valores. Por contrapartida, o modo racional e organizacional, já é influenciado pelas tecnologias. A atitude de cada docente face à tecnologia dependerá sempre de todas as causas que regulam o sistema de valores que norteiam o seu comportamento.

Por último, destacamos o contributo de três docentes que deixaram alguns comentários. Um dos docentes refere que o Processo de Bolonha (novo regime de estudos) com redução do número de anos do 1.º ciclo, ampliação das exigências burocráticas, o cálculo (teórico e idílico) da carga de trabalho dos estudantes, inúmeras indefinições (como se processam as orientações tutoriais e os trabalhos de campo?) constitui uma verdadeira revolução nos domínios, organizativo, científico e pedagógico. De igual modo, as alterações decorrentes do RJIES (novos estatutos, centralização do poder institucional, nova política de gestão de recursos humanos do pessoal docente) provocam uma ruptura, uma incerteza, alguma angústia que terá, inevitavelmente, reflexos no comportamento dos docentes e no seu desempenho.

O mesmo docente alerta que estas mudanças, aliadas às restrições orçamentais e à redução previsível do número de candidatos ao Ensino Superior, provoca grandes angústias decorrentes da incerteza quanto à sua sustentabilidade (a curto prazo) e, conseqüentemente, quanto ao seu futuro profissional.

Outro docente pronunciou-se relativamente à parte IV - Gestão da Mudança, ponto 3. Para o docente, as mudanças não se efectuam de forma “coerciva / imposta pelo topo”, mas também não são de todo participadas e colaborativas. Na opinião do docente, apenas alguns, muito poucos) participam e colaboram nessas mudanças com espírito colectivo, de “corpo” e coesão enquanto unidade orgânica. Acaba por referir que, infelizmente, são muito poucos na defesa do colectivo, do bem comum, da partilha, do respeito pelo outro. As condutas, no contexto laboral, são cada vez mais individualistas e egocêntricas, sem excepção. Ou seja, caracterizam e atravessam todos os níveis hierárquicos desde a base até ao topo.

Por fim, o terceiro docente comenta que o real medo à mudança nas instituições / organizações, advém da incerteza nos resultados.

C O N C L U S Ã O

Com a redacção da presente dissertação de mestrado, pretendeu-se dar uma certa visibilidade ao fenómeno cultural no interior das organizações. Podemos afirmar que a construção permanente da organização faz-se pela partilha de valores, pensamentos, acções, como também pelas divisões entre os sujeitos, quer internos como externos à organização. Tentar compreender os conceitos de cultura organizacional; depreender os sentidos e espaços de interacção organizacional; como conhecer os comportamentos e o grau de envolvimento dos sujeitos para com a organização, tornam-se primordiais para a realização de qualquer trabalho de comunicação corporativa, uma vez que se ganha um conhecimento mais profundo da organização.

Portanto, a gestão dos processos organizacionais deve ser conduzida por meio da cultura e da comunicação. Através do processo de investigação da cultura de uma organização, são reconhecidos os agentes da identidade organizacional. Embora existam algumas diferenças na abordagem do conceito de cultura organizacional, do *ter* ou *ser* cultura, não restam dúvidas que ela cria uma identidade, uma referência para os sujeitos. Voltamos a reforçar o princípio de Gareth Morgan (1997), para quem, a cultura organizacional pode ser concebida como um processo de construção da realidade, que possibilita aos sujeitos compreenderem determinados factos, de uma forma única de outros sujeitos, e desta forma, ajudá-los a interpretar o quotidiano da organização.

Em tempos de crise e instabilidade organizacional, as organizações que melhor reconheçam a sua realidade cultural, são aquelas que em certa forma superam essas mesmas instabilidades. Também o ensino superior está hoje no centro de todas as atenções. Tornou-se num espaço de modificações profundas, cujo modelo futuro ainda está por estabilizar. Concebeu-se a escola como um sistema aberto, detentora de uma certa autonomia, mas em interacção com outros sistemas da sociedade na qual se insere, sem esquecer o alargamento ao espaço europeu.

Depois da exposição e análise dos resultados no ponto anterior, consideramos oportuno delinear algumas reflexões. Existiu por parte dos inquiridos um sentimento de relutância em abordar esta temática, como uma certa dificuldade em responder ao tipo de questões solicitadas. Os docentes não tinham pensado em avaliar e reflectir a escola desta forma. Para muitos docentes não existe uma percepção consciente da cultura

organizacional, embora no subconsciente até possa permanecer. Em relação a este objectivo, julgamos tê-lo cumprido, ao colocar os docentes a reflectir sobre estas realidades, sobre as quais nunca teriam ponderado. Devemos destacar que nenhum membro da Direcção entregou a resposta ao inquérito, pese embora a colaboração de outros docentes que ocupam lugares de direcção noutros órgãos da Escola.

Não podemos considerar que exista uma matriz cultural única. Pelo contrário, existem múltiplas. Subsiste uma diversidade de visões e ausência de consenso. A essência desta cultura organizacional reside na diferenciação, marcada por antagonismos nas respostas dadas ao inquérito.

Outra conclusão que podemos retirar desta investigação, é que as manifestações culturais não se traduzem pelas histórias, mitos e sagas, consequência da pouca longevidade da escola. Em investigações futuras, deverão ser repensadas as formas de revelação da cultura. Por outro lado, no desenvolvimento da nossa análise, confirmámos a existência de subculturas no interior da Escola: a resultante dos Departamentos, das Habilitações Académicas e das Categorias Profissionais. Também podemos referir a subcultura proveniente da Modernização Tecnológica. Embora o universo fosse pequeno, verificámos diferentes formas de resposta, consoante a área científica e/ou departamento dos docentes.

No que toca aos constrangimentos, será de registar um certo cepticismo ao longo das respostas por parte dos docentes do sexo feminino, quando comparados com os do sexo masculino, o quais adoptam uma postura mais optimista, e cuja atitude se deva em parte ao acesso e evolução da carreira. Deste princípio, podemos concluir que os docentes do sexo masculino são mais optimistas e identificam-se mais com a cultura organizacional.

Embora todos os docentes reconheçam que exercem um trabalho com qualidade, não sentem o seu potencial reconhecido. Todavia, apesar de manifestarem que a sua entrega à escola é total, somente 50% dos docentes colaboram na organização de actividades extracurriculares. O envolvimento dos docentes restringe-se à docência e colaboração obrigada pelos departamentos e pelos órgãos.

Convém destacar ainda que apesar do grau académico, muitos docentes vêem inacessível o acesso a determinados cargos de gestão e coordenação, resultado da sua categoria profissional. Desta forma, são poucos os docentes que reúnam as condições para chefiar/coordenar, verificando-se assim a presença de docentes que acumulam funções. Somos de parecer que os docentes possuidores do grau de Doutor,

independentemente da categoria profissional, poderiam ter um papel de maior valor no acompanhamento das actividades da Escola, bem como nos órgãos decisórios.

A organização educativa não é assim um sistema fechado, isolado do contexto em que se insere. A cultura permite estabelecer um diálogo com o exterior, do qual resultam novas pressões e influências. Rui Gomes (1993) refere um conjunto de imagens organizacionais que cruzam os tempos modernos, reflectidos no espaço da organização educativa. Desta forma, a escola é resultado das tendências constantes que nela se geram, com as tensões externas que procuram conferir-lhe um destino. Nesta ordem de ideias a organização educativa é determinada pelas orientações da sociedade actual na qual se insere, e conseqüentemente, pelas suas normas, leis e regras. Todavia, no nosso caso em análise, os docentes consideraram que os factores externos não são considerados impertinentes na razão da mudança. Para os docentes que já exerceram funções em órgãos decisórios, só a liderança poderá ser factor de mudança; opinião contrária a esta foi entendida por outros docentes, que consideraram os órgãos de gestão como forças de bloqueio à mudança.

Também foi visível a existência de um ambiente informal na escola, em virtude de serem poucos docentes, e o próprio meio e cidade serem pequenos. O convívio que existe fora do horário escolar reflecte uma certa amizade, união e partilha de experiências pessoais. Este tipo de actividades acaba por incidir e manifestar a cultura organizacional. As actividades de lazer, desportivas e sociais propiciam momentos únicos para o reforço da identidade como da cultura organizacional. A escola deixa de ser um mero local de trabalho, para ocupar outro lugar na vida dos docentes.

Porém, se a organização educativa não é um sistema fechado, o mesmo não se pode dizer da actuação dos docentes. O trabalho em equipa é desenvolvido mais pelos docentes novos. Ora, a sua actividade é reflexo de uma cultura de indivíduo e não tanto de grupo, resultado das múltiplas visões e falta de consenso.

Denota-se que existe liberdade para exprimir opiniões. Contudo, os docentes que passam mais tempo por semana na escola, reconhecem que a comunicação não é entendida. Ora também se constatou que as mudanças não são explicadas, nem comunicadas com antecedência. Podemos estar perante um problema de comunicação interna.

Em relação aos sentimentos, verificamos uma descrença e cansaço por parte dos docentes que passam mais tempo por semana na escola, como dos docentes que possuem mais tempo de serviço. Atendendo a esta situação, deviam ser criados novos

mecanismos de integração destes membros. Como resultado das pressões exteriores à organização educativa, fica registado que os docentes mais jovens vivem pressentimentos de maior inquietação e insegurança profissional, enquanto os docentes com maior tempo de serviço vivem sentimentos de perda de controlo. Também tornou-se certo, que as tecnologias agem no domínio do racional, e não tanto no domínio do informal, dos valores, no campo do subjectivo.

Uma vez que no presente trabalho foi dada primazia ao estudo e assumpção do termo cultura organizacional, em investigações futuras, deve ser aprofundada a correlação existente entre cultura organizacional e comunicação. A cultura não existe sem os sujeitos e sem a comunicação, visto que compreende a construção de significados por meio da interacção social. Face ao objecto de estudo que esteve em análise, em trabalhos futuros, devia ser dado maior interesse e aplicação destas concepções ao corpo não docente. Os funcionários são os elementos organizacionais que desenvolvem um papel relevante no processo de organização e comunicação da escola. São muitas vezes o rosto visível da escola em determinadas acções, pelo que não deverão ser desconsiderados.

Os objectivos gerais deste trabalho consideram-se alcançados. No entanto, nunca será possível explicar todo o complexo cultural existente no interior da organização. Há sempre um caminho que não foi explorado, como um pormenor decisivo que fica por explicar.

Esperamos com este trabalho ter colaborado para o conhecimento que a dinâmica cultural e organizacional adquiriram nos últimos anos.

B I B L I O G R A F I A

ALMEIDA (de), Filipe Jorge Ribeiro (2002) - *Organizações, Pessoas e Novas Tecnologias*. Coimbra: Quarteto Editora.

ALMEIDA (de), Maria Amélia Pacheco Nunes (2005) - *Aprender a Gerir as Organizações no Século XXI*. Lisboa: Áreas Editora.

ALVESSON, Mats (1993) - *Cultural Perspectives on Organizations*. Cambridge: Cambridge University Press.

ANDRADE, Rogério Ferreira de (2000) - *Institucionalizações, Colapsos e Reparações de Sentido nas Organizações*. Lisboa. Tese de Doutoramento em Ciências da Comunicação Universidade Nova de Lisboa (policopiado).

ANDRADE, Rogério Ferreira de (2003) - *Colapsos e Reparações de Sentido nas Organizações*. Coimbra: Edições Minerva. Em: <http://rog.garmend.net/colapsosdesentido.pdf> (acedido: 10 de Agosto de 2009).

ARNOLD, Matthew (1994) - *Culture and Anarchy*. Cambridge: University of Cambridge.

BEYER, Janice M. (2001) - «*Culture, meaning, and belonging at work*». In *Comportamento Organizacional e Gestão*, vol. 7, n.º 1. Pp. 89-93.

BERTRAND, Yves e GUILLEMET, Patrick (1994) – *Organizações : uma abordagem sistémica*. Lisboa: Instituto Piaget.

BERTRAND, Yves; VALOIS, Paul (1994), *Paradigmas Educacionais. Escola e Sociedade*, Lisboa, Instituto Piaget.

- BILHIM, João (2005) - *Teoria Organizacional, Estruturas e Pessoas*. Lisboa: Instituto Superior Ciências Sociais e Políticas.
- CANAVARRO, José Manuel Portocarrero (1996) - *Paradigmas Organizacionais*. Aveiro: ISCIA.
- CHORÃO, Fátima (1992) - *Cultura Organizacional: um paradigma de análise da realidade escolar*. Lisboa: Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério da Educação.
- CROZIER, Michel (1982) - «*Mudança Individual e Mudança Colectiva*». In: *Mudança Social e Psicologia Social*. Lisboa: Livros Horizonte. Pp. 69-81.
- DESHAIES, Bruno (1997) - *Metodologia da Investigação em Ciências Humanas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- DOISE, Willem (1982) - «*A Mudança em Psicologia Social*» In: *Mudança Social e Psicologia Social*. Lisboa: Livros Horizonte. Pp. 41-65.
- ELIOT, T. S. (1962) - *Notes Towards the Definition of Culture*. London: Faber and Faber Limited.
- ESTEVES, João Pissarra (1995) - *Novos desafios para uma teoria crítica da sociedade -A questão política da comunicação moderna*, em www.bocc.ubi.pt (acedido: 26 de Agosto de 2008).
- FERIN, Isabel (2002) - *Comunicação e Culturas do Quotidiano*. Lisboa: Quimera Editores. (1.ª edição).
- FODDY, William (1996) – *Como Perguntar: teoria e prática da construção de perguntas em entrevistas e questionários*. Oeiras: Celta Editora.
- FREITAS (de), Maria Ester (1991) - *Cultura Organizacional: formação, tipologias e impactos*. São Paulo: Editora McGraw-Hill do Brasil.

- FROST, Peter J.; MOORE, Larry F.; LOUIS, Meryl Reis; LUNDBERG, Craig C.; MARTIN, Joanne (1991) - *Reframing organizational culture*. California: Sage Publications.
- GEERTZ, Clifford (2000) - *The interpretation of cultures: selected essays*. New York: Basic Books.
- GOMES, A. Duarte (2000) - *Cultura Organizacional: comunicação e identidade*. Coimbra: Quarteto Editora.
- GOMES, Rui (1993) - *Culturas de Escola e Identidades dos Professores*. Lisboa: Educa.
- HALL, Richard (1984) - *Organizações, Estrutura e Processos*. Rio de Janeiro: Editora Prentice/Hall.
- HALL, Stuart (1997) - *Representation: Cultural Representations and Signifying Practices*. Open University: Sage Publications.
- HAMPDEN-TURNER, C. (1993) - *Cultura de Empresa*. Lisboa: Editorial Presença.
- HILL, Manuela Magalhães e HILL, Andrew (2002) – *Investigação por Questionário*. Lisboa: Edições Sílabo. (1.ª edição).
- HOFSTEDE, Geert (1997) - *Culturas e Organizações: compreender a nossa programação mental*. Lisboa: Sílabo.
- HOLTON, Robert (2002) - «Teoria Social Clássica». In: TURNER, Bryan S. (2002) - *Teoria Social*. Lisboa: Ditel. Pp. 23-49.
- KIRKBRIDGE, Paul (1998) - «Gerir a Mudança». In: STACEY, Ralph (1998) - *Pensamento Estratégico e Gestão da Mudança – Perspectivas internacionais sobre dinâmica organizacional*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

- LARANJA, Manuel (1998) - «*Inovação tecnológica e padrões de comportamento organizacional: Uma interpretação da literatura*». In: *Comportamento Organizacional e Gestão*, vol. 4, n.º 2. Pp. 35-57.
- LIMA, Augusto Mesquitela; MARTINEZ, Benito; FILHO, João Lopes (1982) - *Introdução à Antropologia Cultural*. Lisboa: Editorial Presença. (4.ª edição).
- LIMA, Licínio C. (1992) – *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar*. Braga: Instituto de Educação da Universidade do Minho.
- LIMA (de), Marinús Pires (1995) - *Inquérito Sociológico Problemas de Metodologia*. Lisboa: Editorial Presença.
- LOPES, Albino e RETO, Luís (1990) - *Identidade da Cultura e Gestão pela Cultura*. Lisboa: Sílabo.
- LOPES, João Teixeira (1998) - *A Cidade e a Cultura – Um estudo sobre Práticas Culturais Urbanas*. Tese de Doutoramento em Sociologia. Porto: Universidade do Porto, em www.bocc.ubi.pt (acedido: 18 de Setembro de 2007).
- MARQUES, Isabela (2004) - *Percepções e expectativas que os estudantes têm dos professores do ensino superior politécnico*. Dissertação de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro (policopiado).
- MARCELO, Patrícia Isabel Antunes (2004) - *Cultura Organizacional Escolar – Os Professores do Primeiro Ciclo e o Actual Modelo de Gestão – Implicações Actuais*. Dissertação de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro (policopiado).
- MARTIN, Joanne (1992) - *Cultures in Organizations: three perspectives*. New York: Oxford University Press.

- MINTZBERG, Henry (1995) - *Estrutura e Dinâmica das Organizações*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- MOREIRA, Carlos Diogo (2007) - *Teorias e Práticas de Investigação*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas – Universidade Técnica de Lisboa.
- MORGAN, Gareth (1997) - *Images of Organization*. London: Sage Publications. (2.^a edição).
- MORIN, Edgar (2001) - *Introdução ao Pensamento Complexo*. Lisboa: Instituto Piaget. (3.^a edição).
- NEVES (das), José Gonçalves (1996) - *Clima organizacional, cultura organizacional e gestão de recursos humanos: Portugal no contexto de outros países*. Lisboa. Tese de Doutoramento em Psicologia Social e das Organizações. Lisboa: ISCTE (policopiado).
- NEVES, José Gonçalves das (2000) - *Clima Organizacional, Cultura organizacional e Gestão de Recursos Humanos*. Lisboa: Editora RH.
- NEVES, José (2001) - «*Clima e Cultura Organizacional*». In: FERREIRA, J. M. Carvalho; NEVES, José; ABREU, Paulo; CAETANO, António (2001) - *Psicossociologia das Organizações*. Lisboa: McGraw-Hill.
- NÓVOA, António (1992) - *As organizações Escolares em Análise*. Lisboa: Dom Quixote.
- PATRICIO, Manuel Ferreira (1996?) - «*O ensino superior em Portugal*». In: *Cadernos Universidade Hoje. Momentos n.º 5*. Separata dos 20 anos de ensino na Universidade de Aveiro. Pp. 31-72.
- PIELE, Philip K.; EIDELL, Terry L.; SMITH, Stuart C. (1976) - *Mudança Social e Mudança Tecnológica: suas implicações na educação*. São Paulo: Cultrix.

- PIMENTEL, Mónica (2005) - *Modelos de Cooperação Portuguesa para o Ensino Superior*. Dissertação de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro (policopiado).
- QUIVY, Raymond e CAMPENHOUDT, LucVan (1998) – *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva. (2.^a edição).
- RAIMUNDO, João Bento (2000) - *Páginas do Nosso Futuro – Uma memória histórica do Ensino Superior na Guarda*. Guarda: edição do autor.
- REGO, Arménio; CUNHA, Miguel Pina e (2004) - «Comportamento Organizacional: XXI temas e debates para o séc. XXI». In: *Comportamento Organizacional e Gestão*, vol. 10, n.º 1. Pp. 5-41.
- RICARDO, Carlos (2003) - *Cultura Organizacional na Sociedade Contemporânea – Comunicação e Poder no Discurso das Organizações*. Tese de Doutoramento em Ciências da Comunicação. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa (policopiado).
- ROSA, Luís (1991) - *Sociologia da Empresa – Mudança e Conflito*. Lisboa: Editorial Presença.
- SACKMANN, Sonja A (1991) - *Cultural knowledge in organizations: exploring the collective mind*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- SAINSAULIEU, Renaud (1987) - *Sociologie de l' Organization et de l' Enterprise*. Paris: Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques.
- SANTANA, Silvina Maria Vagos (1999) - *Tecnologias da Informação e da Comunicação e Pequenas e Médias Empresas: uma abordagem centrada na aprendizagem organizacional*. Tese de Doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro (policopiado).
- SARMENTO, Manuel Jacinto (1994) - *A Vez e a Voz dos Professores: contributo para o estudo da cultura organizacional da escola primária*. Porto: Porto Editora.

- SCHEIN, Edgar H. (1992) - *Organizational culture and leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- SILVA (da), Manuel Lopes (2002) - *Cultura e Sociedade da Comunicação*. Em www.bocc.ubi.pt (acedido: 26 de Agosto de 2008).
- SILVA (da), Paulo Fernando Lopes Resende (1996) - *Análise do Sistema Organizacional das Universidades Novas: semelhanças, diferenças e graus de desenvolvimento*. Dissertação de Mestrado em Gestão. Lisboa: ISCTE.
- SOUTA, Luís (1995) - *Escolas Superiores de Educação, Ensino Politécnico e Formação de Professores: uma década de debates, algumas polémicas e crítica que baste*. Setúbal: Profedições.
- STRAUSS, Claude Lévi (1973) - *Anthropologie Structurale Deux*. France: Libraire Plon.
- SUPERIOR, Observatório da Ciência e do Ensino (2005), *Evolução do Número de Diplomados no Ensino Superior [1996 - 2002]*. Lisboa: Direcção de Serviços de Estatísticas e Indicadores.
- TAJFEL, Henri (1982) - «*Comportamento Intergrupo e Psicologia Social da Mudança*». In: *Mudança Social e Psicologia Social*. Lisboa, Livros Horizonte. Pp. 13-24.
- TERRÉN, Eduardo (2004) - «*Las Organizaciones Educativas como Sistemas de Comunicación. Un enfoque Micropolitico*». In: *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 36. Pp. 189-214.
- TITIEV, Mischa (2002) - *Introdução à Antropologia Cultural*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. (9.ª edição).

- TORRES, Leonor Lima (2004) - *Cultura Organizacional em Contexto Educativo - sedimentos culturais e processos de construção do simbólico numa escola secundária*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- TORRES, Leonor Lima (2005) - «*Cultura Organizacional no Contexto Escolar: o regresso à escola como desafio na reconstrução de um modelo teórico*». In: *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v.13, n.49, p. 435-451. Em <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v13n49/29240.pdf> (acedido: 10 de Agosto de 2009).
- TORRES, Leonor Lima (2008) - «*A Escola como Entreposto Cultural: o cultural e o simbólico no desenvolvimento democrático da escola*». In: *Revista Portuguesa de Educação*, vol.21, no.1, Pp.59-81. Em <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rpe/v21n1/v21n1a04.pdf> (acedido: 10 de Agosto de 2009).
- VALA, Jorge; MONTEIRO, Maria Benedicta; LIMA, Maria Luísa (1988) - «*Culturas Organizacionais – Uma Metáfora à Procura de Teorias*». In: *Análise Social*, vol. XXIV, n.º 101-102. Pp. 663-687.
- VALA, Jorge; MONTEIRO, Maria Benedicta; LIMA, Luísa, CAETANO, António (1994) - *Psicologia Social das Organizações – Estudos em Empresas Portuguesas*. Oeiras: Celta Editora.
- VALOIS, Paul; BERTRAND, Yves (1994) - *Paradigmas Educacionais. Escola e Sociedade*. Lisboa: Instituto Piaget.
- WEBER, Max (1979) - *Ensaios de Sociologia*. Rio de Janeiro: Zahar Editores. (4.^a edição).

L E G I S L A Ç Ã O

- Lei n.º 62/2007, de 10 de Setembro - Regime jurídico das instituições de ensino superior.
- Decreto-Lei n.º 402/73, de 11 de Agosto de 1973 – cria o ensino superior politécnico.
- Decreto-Lei n.º 303/80, de 16 de Agosto de 1980 – cria o Instituto Politécnico da Guarda.
- Despacho Normativo n.º 765/94, publicado em Diário da República (DR n.º 273, I Série-B) a 25 de Novembro de 1994 – Estatutos do Instituto Politécnico da Guarda.
- Decreto-Lei n.º 480/88, de 23 de Dezembro de 1988 - integra o Ensino de Enfermagem no Ensino Superior Politécnico.
- Decreto-Lei n.º 99/2001, de 28 de Março de 2001 - integra a Escola Superior de Enfermagem da Guarda no Instituto Politécnico da Guarda.

ÍNDICES DE FIGURAS, GRÁFICOS E QUADROS

ÍNDICE DE FIGURAS

Fig. 1 – A organização como uma cultura	22
Fig. 2 – Cultura ideal: a organização como um espaço de reunião de culturas.....	22
Fig. 3 – Perspectivas locais em subculturas organizacionais	23
Fig. 4 – A organização em termos de diferenças configurações culturais.....	23
Fig. 5 – Diferentes níveis de manifestação de uma cultura	29
Fig. 6 - Modelo de Deal e Kennedy	41
Fig. 7 - Modelo de Harrison.....	42
Fig. 8 - Modelo de Handy	42
Fig. 9 - Modelo de Hampden-Turner	43
Fig. 10 - Modelo de Denison	44
Fig. 11 - Modelo de Quinn	45

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Total de alunos inscritos, em 2006/2007, por área de estudo	60
Gráfico 2 - Total de alunos diplomados, em 2005/2006, por área científica	61
Gráfico 3 – Caracterização (sexo) dos docentes inquiridos.....	81
Gráfico 4- Distribuição dos docentes por idade e sexo	82
Gráfico 5 - Estado civil dos docentes	83
Gráfico 6 - Habilitações Literárias dos docentes.....	83
Gráfico 7 - Frequência de estudos dos docentes.....	84
Gráfico 8 - Anterior Presidência de Órgãos	90
Gráfico 9 - Grau de partilha entre os diferentes actores.....	102
Gráfico 10 - Cultura Organizacional, quanto à missão/identidade.....	102

Gráfico 11 - Culturas de Indivíduo, de Grupo e de Organização.....	104
Gráfico 12 – Existência de subculturas no interior da ESEG	104
Gráfico 13 - Subculturas da ESEG.....	105
Gráfico 14 – Colaboração dos docentes na organização de actividades extracurriculares.....	109
Gráfico 15 – Relações com os colegas fora do local de trabalho.....	113
Gráfico 16 – Periodicidade dos encontros.....	114
Gráfico 17- Tipo de actividades extra-escola.....	115
Gráfico 18- Processo de Gestão das Mudanças.....	125
Gráfico 19– Formas de processar as mudanças.....	126
Gráfico 20 – Capacidade de Resistência à Mudança	128
Gráfico 21 – Interferência dos órgãos de topo/gestão na resistência à mudança.....	129

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Elementos Contrastantes entre as Perspectivas	35
Quadro 2 - Área de especialização dos docentes	85
Quadro 3 - Tempo que os docentes passam em média por semana na ESEG	85
Quadro 4- Género por categoria profissional dos docentes	86
Quadro 5- Habilitações literárias por categorias profissionais dos docentes.....	87
Quadro 6 – Género por Departamento	87
Quadro 7 – Departamento por categoria profissional.....	88
Quadro 8 - Habilitações Literárias por departamento.....	88
Quadro 9 – Género por antiguidade na Escola	89
Quadro 10 – Número de docentes, membros de órgãos na Escola	89
Quadro 11 - Presidência de Órgãos	90
Quadro 12 - Nível de autonomia e de responsabilidade	91
Quadro 13 - Nível de participação nas decisões de âmbito pedagógico	92
Quadro 14 - Demarcação Hierárquica	93
Quadro 15 - Estímulo à livre iniciativa e à criatividade.....	93
Quadro 16 - Divisão do trabalho.....	94
Quadro 17 - Ambiente de trabalho.....	95
Quadro 18 - Frequência de conflitos	96
Quadro 19 - Estrutura Organizacional	97

Quadro 20 - Mecanismos de integração dos novos membros	98
Quadro 21 - Práticas de trabalho de equipa	98
Quadro 22- Compromisso dos docentes com a escola.....	99
Quadro 23 - Identificação com a imagem social da escola.....	100
Quadro 24 - Actividades recreativas e culturais	100
Quadro 25 – Classificação das manifestações de cultura	107
Quadro 26 – Classificação do papel dos Órgãos da Escola no desenvolvimento da cultura	108
Quadro 27 – Classificação de iniciativas na promoção da cultura organizacional	109
Quadro 28 – Colaboração dos docentes nas actividades extracurriculares	110
Quadro 29 – Relações entre os Órgãos da Escola e os seus diferentes Públicos	112
Quadro 30 – Relações entre os Docentes.....	112
Quadro 31 – Classificação do prosseguimento de objectivos da Escola	115
Quadro 32 – Processos de Liderança	116
Quadro 33 – Classificação do ambiente e clima de trabalho.....	117
Quadro 34 – Grau de identificação com a cultura da Escola	122
Quadro 35 – Grau de importância das razões para a mudança	123
Quadro 36 – Razões de Resistência à Mudança	127
Quadro 37 – Papel das invenções tecnológicas no processo de mudança.....	130
Quadro 38 – Classificação do grau de importância das mudanças tecnológicas	130

A P Ê N D I C E S

Apêndice 1

Requerimento dirigido à Direcção da ESEG

Ex.mo Senhor Director da
Escola Superior de Educação da Guarda

Prof. Joaquim Manuel Fernandes Brigas

Venho por este meio solicitar autorização a V. Exa., para que possa administrar um **questionário anónimo, constituído por 6 páginas, para ser respondido pelos docentes que se encontram a leccionar na formação inicial, da Escola Superior de Educação**, do Instituto Politécnico da Guarda, e cujo estudo se enquadra no meu projecto de investigação, da dissertação de mestrado, do curso de Comunicação e Jornalismo, a apresentar no Instituto de Estudos Jornalísticos da **Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra**. A dissertação de mestrado está a ser orientada pela Prof. Doutora Isabel Ferin da Cunha, Professora do Instituto de Estudos Jornalísticos da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, e co-orientada pela Prof. Doutora Leonor Lima Torres, Professora da Universidade do Minho.

O que é de facto partilhado numa organização? Existe uma cultura única, ou antes, culturas diferenciadas na organização? Até que ponto a cultura organizacional é algo de consciente e intencional, ou pelo contrário, uma dimensão organizacional escondida no subconsciente? O papel que a cultura exerce nas práticas quotidianas do espaço organizacional escolar, como o processo de mudança das mesmas, é o objectivo desta investigação empírica.

Contudo, desde já, antecipadamente agradeço a sua boa vontade e a sua prestimosa colaboração,

Diogo Chouzal do Nascimento

Apêndice 2

Questionário aplicado aos Docentes da ESEG

Inquérito por questionário

Cultura e Mudança Organizacional no Espaço Escolar

Caro Docente,

Venho por este meio solicitar a sua colaboração, para o preenchimento de um questionário, que se enquadra no meu projecto de investigação, da dissertação de mestrado, do curso de Comunicação e Jornalismo, a apresentar no Instituto de Estudos Jornalísticos da **Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra**. A dissertação de mestrado está a ser orientada pela Prof. Doutora Isabel Ferin da Cunha, Professora do Instituto de Estudos Jornalísticos da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, e co-orientada pela Prof. Doutora Leonor Lima Torres, Professora da Universidade do Minho.

O que é de facto partilhado numa organização? Existe uma cultura única, ou antes, culturas diferenciadas na organização? Até que ponto a cultura organizacional é algo de consciente e intencional, ou pelo contrário, uma dimensão organizacional escondida no subconsciente? Qual a opinião que os docentes têm do processo de mudança na escola? O papel que a cultura exerce nas práticas quotidianas do espaço organizacional escolar, como o processo de mudança das mesmas, é o objectivo desta investigação empírica. Enquanto actor deste espaço escolar, o seu contributo é fundamental para compreender melhor as dinâmicas que se criam em torno dos conceitos apresentados.

Ao colaborar nesta investigação, cuja finalidade é recolher as opiniões dos nossos docentes face à cultura e mudança organizacional, estará a contribuir para mais um trabalho de investigação sobre a Escola Superior de Educação da Guarda.

Trata-se de **um questionário anónimo, constituído por 6 páginas, para ser respondido pelos docentes que se encontram a leccionar na formação inicial, da Escola Superior de Educação**, do Instituto Politécnico da Guarda. O seu preenchimento tem um tempo estimado de 30 minutos.

No caso de qualquer dúvida, poderá contactar-me através dos seguintes contactos: 271 220 151; 96 548 65 88; dchouzal@ipg.pt.

Após o preenchimento deste inquérito, agradeço que o devolva com a maior brevidade possível. Contudo, desde já, antecipadamente agradeço a sua boa vontade e a sua prestimosa colaboração,

Diogo Chouzal

5. Preside a algum Órgão:

- 1 Sim 1.1 Qual? _____
 2 Não

6. Já presidiu a algum Órgão:

- 1 Sim 1.1 Qual? _____
 2 Não

7. Coordena algum curso, projecto e/ou gabinete na ESEG?

- 1 Sim 1.1 Qual? _____
 2 Não

8. Já coordenou algum curso, projecto e/ou gabinete na ESEG?

- 1 Sim 1.1 Qual? _____
 2 Não

III. Cultura Organizacional Escolar

O estudo da cultura aplicada às organizações pode possibilitar uma melhor compreensão do modo de funcionamento e da eficácia das organizações. A sua abordagem pode descobrir aspectos, que ultrapassam o racional e formal da vida da organização, compreendendo o seu lado simbólico, e a importância do simbolismo organizacional.

1. Classifique a estrutura organizativa e o modo de funcionamento da ESEG relativamente aos seguintes aspectos:

- | | | | |
|--|--------------|--|-----------------|
| 1. Nível de autonomia e de responsabilidade | Baixo | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 | Alto |
| 2. Nível de participação nas decisões de âmbito pedagógico | Baixo | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 | Alto |
| 3. Práticas de trabalho | Rígidas | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 | Flexíveis |
| 4. Demarcação hierárquica | Rígida | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 | Imprecisa |
| 5. Estímulo à livre iniciativa e criatividade | Elevado | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 | Baixo |
| 6. Divisão do trabalho | Forte | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 | Fraca |
| 7. Ambiente de trabalho | Tenso | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 | Descontraído |
| 8. Frequência de conflitos | Elevada | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 | Baixa |
| 9. Estrutura organizacional | Centralizada | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 | Descentralizada |
| 10. Mecanismos de integração dos novos membros | Inexistentes | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 | Frequentes |
| 11. Práticas de trabalho de equipa | Inexistentes | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 | Frequentes |
| 12. Compromisso dos docentes com a escola | Fraco | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 | Forte |
| 13. Identificação com a imagem social da escola | Fraca | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 | Forte |
| 14. Actividades recreativas e culturais | Inexistentes | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 | Frequentes |

2. Como caracteriza a cultura organizacional da ESEG, quanto ao grau de partilha entre os diferentes actores? (Deverá indicar uma única resposta)

- 1 Homogénea 2 Diferença e conflitual 3 Ambígua 4 Flexível 5 Não sabe/Não responde

3. Como caracteriza a cultura organizacional da ESEG, quanto à sua missão/identidade?

- 1 Cultura única 2 Culturas de grupo 3 Múltiplas culturas 4 Não sabe/Não responde

4. Reconhece que possa existir cultura do indivíduo, cultura de grupo e cultura de organização?

	SIM	NÃO
1. Cultura do indivíduo	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>
2. Cultura de grupo	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>
3. Cultura de organização	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>
4. Não sabe/Não responde	<input type="checkbox"/>	

5. Aceita que possam existir subculturas no interior da ESEG?

1 Sim 2 Não 3 Não sabe/Não responde

5.1. No caso de ter afirmado que possam existir diferentes subculturas no interior da ESEG, refira quais as 3 mais importantes, que dominam na escola:

- | | |
|--|---|
| 1 <input type="checkbox"/> Subculturas oriundas do topo/gestão | 7 <input type="checkbox"/> Subculturas derivadas da modernização tecnológica |
| 2 <input type="checkbox"/> Subculturas provenientes das bases | 8 <input type="checkbox"/> Subculturas derivadas da diferenciação ideológica |
| 3 <input type="checkbox"/> Subculturas oriundas das categorias profissionais | 9 <input type="checkbox"/> Subculturas decorrentes da classe social de origem |
| 4 <input type="checkbox"/> Subculturas decorrentes da idade | 10 <input type="checkbox"/> Subculturas decorrentes da formação académica |
| 5 <input type="checkbox"/> Subculturas decorrentes do corpo discente | 11 <input type="checkbox"/> Não sabe/Não responde |
| 6 <input type="checkbox"/> Subculturas oriundas das secções de departamento | |

6. A Cultura Organizacional manifesta-se de diversas formas no interior da escola. Classifique de acordo com o grau de importância, as diferentes manifestações, tendo por referência a vida da sua escola.

	1 (nada importante)	2 (pouco importante)	3 (indiferente)	4 (importante)	5 (muito importante)
1. Histórias com carga dramática	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Heróis	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Mitos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Celebrações públicas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Símbolos organizacionais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Linguagens	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

7. Classifique o papel que os diferentes órgãos da escola têm, na produção, difusão e divulgação da cultura organizacional da ESEG.

	1 (nada importante)	2 (pouco importante)	3 (indiferente)	4 (importante)	5 (muito importante)
1. Assembleia de Representantes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Direcção	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Conselho Científico	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Conselho Pedagógico	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Departamentos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Corpo Docente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Corpo Discente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Corpo Não Docente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Colaboradores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

8. Classifique de acordo com o grau de importância, o papel que as diferentes iniciativas desenvolvem na promoção da cultura organizacional da ESEG.

	1 (nada importante)	2 (pouco importante)	3 (indiferente)	4 (importante)	5 (muito importante)
1. Organização de jornadas, conferências e seminários	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Publicações periódicas de natureza científica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Publicações não periódicas de natureza não científica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Organização de conferências de imprensa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Dia Aberto da ESEG	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Raid às Escolas Secundárias	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Publicidade nos Media	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	1 (nada importante)	2 (pouco importante)	3 (indiferente)	4 (importante)	5 (muito importante)
8. Visitas de Estudo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Relações Públicas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Parcerias/Protocolos, com entidades locais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

9. Para além da docência, colabora na organização de actividades extracurriculares?

- 1 Sim 1.1. Quais? _____
 2 Não 3 Não sabe/Não responde

10. Como classifica as relações estabelecidas entre os órgãos da escola e os diferentes públicos da ESEG?

Muito formais	1	2	3	4	5	Bastante informais
---------------	---	---	---	---	---	--------------------

11. Como classifica as relações estabelecidas entre si e os seus colegas?

Muito formais	1	2	3	4	5	Bastante informais
---------------	---	---	---	---	---	--------------------

12. Estabelece relações com os seus colegas, fora do local de trabalho?

- 1 Sim 2 Não 3 Não sabe/Não responde

12.1. No caso de ter respondido afirmativamente à questão anterior, indique a periodicidade dos encontros que mantém com os seus colegas:

- 1 Diariamente 4 Trimestralmente
 2 Semanalmente 5 Semestralmente
 3 Mensalmente 6 Anualmente

12.2. Assinale o tipo de actividades extra-escola, que desenvolve com os seus colegas (poderá indicar mais do que uma):

- 1 Actividades culturais 3 Actividades sociais
 2 Actividades desportivas 4 Actividades lúdicas

13. Posicione-se em relação aos objectivos que a ESEG prossegue:

	1 (nada importante)	2 (pouco importante)	3 (indiferente)	4 (importante)	5 (muito importante)
1. Formação de profissionais altamente qualificados	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Formação humana, cultural, científica e pedagógica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Realização de actividades de pesquisa e investigação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Ligação entre Escola e Comunidade	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Desenvolvimento de projectos de formação contínua	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Intercâmbio cultural científico e técnico com parceiros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. <input type="checkbox"/> Outro. Qual: _____					

14. Atendendo aos processos de liderança por parte dos órgãos de gestão, exprima o seu grau de concordância:

	1 (Discordo totalmente)	2 (Discordo)	3 (Não sei)	4 (Concordo)	5 (Concordo totalmente)
1. Apresentam os problemas, recebem sugestões e tomam a decisão.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Tomam as decisões e anunciam-nas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. "Vendem" a decisão.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Apresentam ideias e levantam questões.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Definem limites; pedem ao grupo que tome decisão.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Permitem que os subordinados funcionem dentro de limites definidos pelo superior.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Não sabe/Não responde <input type="checkbox"/>					

15. Como classifica o ambiente e clima de trabalho?

	1 (Discordo totalmente)	2 (Discordo)	3 (Não sei)	4 (Concordo)	5 (Concordo totalmente)
1. Tenho liberdade para expressar opiniões diferentes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Os docentes esforçam-se por desenvolver um trabalho de qualidade.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Sinto que o meu trabalho é estimulante e motivador.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. A comunicação verbal é facilmente compreendida.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. O relacionamento no ambiente de trabalho é amigável.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Os docentes sentem que o seu potencial é devidamente reconhecido.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. As mudanças são comunicadas e explicadas com antecedência.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Os docentes, de diferentes sectores, actuam de forma coesa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Tenho certeza do que esperam de mim e aonde posso chegar na escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

16. Qual o seu grau de identificação, com a cultura da Escola?

Mínimo de identificação	1	2	3	4	5	Máximo de identificação
-------------------------	---	---	---	---	---	-------------------------

IV. Gestão da Mudança

A mudança social pode ser entendida como uma alteração estrutural, quer na organização social, quer na organização mental dos sujeitos ou dos grupos.

1. Assinale o grau de importância, que as seguintes razões têm, para justificar as mudanças:

	1 (nada importante)	2 (pouco importante)	3 (indiferente)	4 (importante)	5 (muito importante)
1. A actividade de personalidades e órgãos de gestão	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. A pressão social, motivada por novas necessidades	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. O conflito, sob a forma de frontalidade manifesta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. A acção de interesses divergentes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Novas ideias	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Os inventos tecnológicos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Factores externos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Liderança	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2. Como define o processo de gestão das mudanças que ocorrem na ESEG?

- 1 Mudanças planeadas 2 Mudanças não planeadas 3 Não sabe/Não responde

3. Na sua opinião, as mudanças, geralmente, efectuem-se de forma:

	SIM	NÃO
1. Processual e burocrática	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>
2. Pacífica, sem qualquer resistência	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>
3. Coerciva, imposta pelo topo	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>
4. Participada e colaborativa	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>
5. Não sabe/Não responde	<input type="checkbox"/>	

4. O poder potencial das organizações é frequentemente usado para impedir a mudança. Assinale as principais razões que levam à resistência à mudança (pode assinalar 3 no máximo):

- | | |
|---|--|
| 1 <input type="checkbox"/> Ameaça | 7 <input type="checkbox"/> Aumento do volume de trabalho |
| 2 <input type="checkbox"/> Crítica | 8 <input type="checkbox"/> Competências |
| 3 <input type="checkbox"/> Mudança vinda do exterior | 9 <input type="checkbox"/> Ressentimentos passados |
| 4 <input type="checkbox"/> Perda de controlo | 10 <input type="checkbox"/> Receio de que na ocorrência de mudança surgirá outra |
| 5 <input type="checkbox"/> Incerteza e falta de confiança | 11 <input type="checkbox"/> Barreiras tecnológicas |
| 6 <input type="checkbox"/> Medo | 12 <input type="checkbox"/> Política organizacional |

5. Qual a sua capacidade de resistência à mudança?

1 Forte 2 Moderada 3 Fraca 4 Não sabe/Não responde

6. Considera que os órgãos de topo/gestão têm um papel importante na resistência à mudança?

1 Sim 2 Às vezes 3 Não 4 Não sabe/Não responde

7. Qual o papel que as invenções tecnológicas têm no processo de mudanças sociais?

Pouco importante	1	2	3	4	5	Muito importante
------------------	---	---	---	---	---	------------------

8. Assinale o grau de importância, que as mudanças tecnológicas, exercem sobre o seguinte:

	1 (nada importante)	2 (pouco importante)	3 (indiferente)	4 (importante)	5 (muito importante)
1. Descentralização do poder	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Estrutura organizacional	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Processos de comunicação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Processos de integração	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Processos de controlo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Formas de trabalho	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Tomadas de decisão	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Relações informais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Poderá utilizar o seguinte espaço, para qualquer comentário que deseje fazer.

Grato pela sua colaboração.

Diogo Chouzal