

INSTITUTO SUPERIOR DE PSICOLOGIA

APLICADA (ISPA)

COMPORTAMENTO ORGANIZACIONAL

O Instituto Superior de Contabilidade e Administração de Lisboa (ISCAL) e o Ensino da Contabilidade no Contexto da Integração Europeia.

- ESTUDO DE CASO -

Dissertação para a obtenção do grau de mestre em Comportamento Organizacional, realizado sob a orientação do Professor Doutor Albino Lopes

Realizado por :
Fernando da Silva Salgueiro

Ref. 11749
Instituto Superior de Psicologia Aplicada
BIBLIOTECA

Lisboa, 1999

SUMÁRIO

Pensar as organizações de ensino em contabilidade como espaços de qualificação do sistema de formação contabilística de forma a saber se existe desfasamento entre a procura de competências geradas pelo sistema produtivo e o conjunto de conhecimentos oferecidos pelo Instituto Superior de Contabilidade e Administração de Lisboa (ISCAL), foi a pergunta de partida que nos conduziu ao presente estudo.

Este estudo pretende fazer o diagnóstico da estrutura do ISCAL, abordando o conceito de organização e a sua aplicação a uma organização de ensino. Aplicando quatro grandes conceitos - estrutura, cultura, poder e estratégia, efectuamos um levantamento da forma como o ISCAL define a sua estrutura orgânica e poder formal, que tipo de cultura organizacional desenvolve e quais os caminhos estratégicos que percorreu para atingir o actual estado de desenvolvimento.

Em nossa opinião a problemática da formação em contabilidade, emerge hoje com uma maior acuidade, fruto da integração europeia, de uma maior internacionalização da economia e do desenvolvimento económico e tecnológico, razão pela qual a presente pesquisa, se insere na problemática da adaptação das organizações às novas realidades. No caso concreto pretendeu-se avaliar os conhecimentos ministrados pelo ISCAL, efectuando a avaliação com enfoque na relação entre estes e a sua utilização no exterior.

Embora a necessidade de fazer contas se mantenha no futuro, a evolução da feitura da contabilidade irá passar pela adaptação aos avanços tecnológicos no processamento, armazenamento e comunicação dos dados. No contexto actual as exigências da profissão de contabilista deverão crescer fortemente. Os conhecimentos não poderão restringir-se à contabilidade; é necessário ter conhecimentos de informática, de matérias financeiras, de cálculo, de estatística, de economia, de fiscalidade, de direito das sociedades e do funcionamento do mercado financeiro e de capitais.

Foi nossa opção circunscrevermos o trabalho empírico (estudo de caso) ao ponto de vista dos sujeitos que adquirem conhecimentos e desenvolvem na prática organizacional competências profissionais (recém licenciados), à opinião de docentes (responsáveis de cadeiras) do ISCAL, ao percurso académico e profissional do autor do presente estudo, de forma a estabelecer a ligação entre os resultados da formação (capacidades expressa pelos ex-alunos no mercado de trabalho) e as exigências das competências formuladas no espaço económico de desempenho.

A escolha do âmbito de estudo “ensino da contabilidade no ISCAL no contexto da integração europeia”, tem por base a necessidade que o autor sentiu na compreensão da forma de agir do ISCAL (escola onde é assistente) e a adaptação dos seus conhecimentos ao mercado de trabalho (empresas onde exerce as funções de revisor oficial de contas) ou ainda na Administração Pública, Direcção-Geral dos Impostos, onde trabalhou como perito de fiscalização tributária, durante quinze anos.

Em termos de síntese, os resultados do nosso trabalho, apontam para um grande desfasamento entre os conhecimentos exigidos actualmente no mercado de trabalho e as matérias leccionadas pelo ISCAL, com especial ênfase para as que se situam no âmbito da informática, línguas e fiscalidade, lutas pelo poder nos órgãos de gestão, funcionamento em sistema fechado relativamente ao meio envolvente, necessidade urgente de novos programas, actuação e decisão de gestão de legalidade duvidosa, ausência quase completa de estudos de investigação e prestação de serviços à comunidade.

Face a estes problemas poder-se-á concluir que o ISCAL tem estado ausente do processo de adaptação dos profissionais às novas exigências, pelo que não tem vindo a cumprir a sua Missão e, num contexto de grandes alterações e novas exigências no domínio das matérias contabilísticas, não favoreceu as aprendizagens e o desenvolvimento de competências, de forma a tornar-se uma Organização Qualificante.

ABSTRACT

The question that, at first, led us to the present study was initiated by imagining teaching organisations of accountancy as qualification spaces for systems of accountancy formation and to find out if there are differences between the search for competences generated by the production system and the entirety of knowledges offered by the Instituto Superior de Contabilidade e Administração de Lisboa (ISCAL).

This study is aimed at the structure diagnosis of ISCAL, by approaching the organisation concept and its application to a teaching body.

Applying four great concept – structure, culture, power and strategy, we made a survey of the ways by which ISCAL defines its organic structure and formal power, what type of organisational culture it develops and what were the strategic ways followed to reach the present state of development.

It is our opinion that the problem behind accountancy formation springs up now-a-days with a greater intensity as a result of the European integration, of a greater internationalisation of the economy and the technological and economic development, this being the reason why the present research is within the problematical adaptation of the organisations to the new realities. In our particular case we intended to appraise the knowledges rendered by ISCAL, focusing this evaluation in the relation between those and their utilisation outside the school.

Although the need to ascertain results may be kept in future, the evolution in the process of accountancy will pass by the adaptation to technological progress in processing, storing and data communication. In the present state the demands placed on the profession of accountant must grow immensely. Knowledge must not be restricted to accountancy: it is necessary to have computer practice, to understand financial matters, calculus, statistic, economics, fiscal policies, corporation legislation and know how the financial and capital markets operate.

It was our wish to circumscribe the empiric work (case study) to the view of those subjects that acquire knowledge and develop practical organisational our professional competences (newly graduates from universities), to the opinion of ISCAL teachers (discipline professors), to the academic and the professional career of the author of the present study, in order to establish the connection between the formation results (capacities shown by the ex-students in the work market) and the demands expressed in the economic space where they act.

The choice in the scope of “accountancy teaching at ISCAL within the European integration” , was based on the need felt by the author to understand the ways of ISCAL (school where he teaches) and the adaptation of his knowledge to the work market (firms where he is an official Chartered Accountant), and also in the Civil Service and the General Tax Directorate where he worked as an expert tax auditor during fifteen years.

In general terms we may say that the results point to great difference between the knowledge that it is demanded at present in the work market and the matters taught at ISCAL, specially on those subjects falling in the area computer know-how, foreign languages and fiscal matters. In addition to the above we have the fights for power for the management posts, the school closed to outside world, the need for new syllabuses, situations and management decisions of doubtful legality, absence of investigation and service rendering to the community.

In the face of these problems we may conclude that ISCAL has kept itself away from the process of adaptation of those who practise this profession to the new demand and, therefore, is not being fulfilling its Mission and, within a context of major alterations and new demanda in the domain of accountancy matters, did not privilege the apprenticeship and competence development in such as to be considered a Qualifying Organisation.

ÍNDICE

SUMÁRIO.....	1
ABSTRACT	3
INTRODUÇÃO GERAL	13
CAPÍTULO I	
CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA	
Introdução	16
1. – SISTEMA DE ENSINO E A SUA MISSÃO	17
2. - O ISCAL NO SISTEMA NACIONAL DE ENSINO	
2.1. - Lei de bases do sistema educativo	19
2.2. - O ensino superior politécnico	20
2.3. - O ISCAL e a sua história.....	22
2.4. – O ISCAL – quadro normativo	
2.4.1. – Estatutos.....	23
2.4.2. – Cursos ministrados.....	24
2.4.3. – Estrutura curricular do bacharelato.....	25
2.4.4. – Conclusão.....	25
3. - A PROFISSÃO E O EMPENHAMENTO PESSOAL DO AUTOR ...	26
4. - AS NORMAS QUE QUESTIONAM O ENSINO (IMPERATIVAS E NÃO IMPERATIVAS)	30
5. - A UNIÃO EUROPEIA E OS NOVOS DESAFIOS NA ÁREA DA CONTABILIDADE	32
6. – SÍNTESE	33
7. – DEFINIÇÃO DO PROBLEMA	33
CAPÍTULO II	
SUPORTE TEÓRICO	
Introdução.....	36
1. A ORGANIZAÇÃO	37
1.1. O poder nas organizações	
1.2. O que é uma organização	45
1.2.1. Como evoluíram as organizações	48

1.2.2. Elementos integrantes das estruturas organizacionais	52
1.3. Cultura organizacional	67
1.4. Cultura e liderança	77
1.5. Liderança e gestão	82
2. A ESCOLA	
2.1. O que caracteriza as organizações escolares	83
2.2. A evolução da escola enquanto organização	88
3. A ESCOLA COMO ORGANIZAÇÃO QUALIFICANTE	
3.1 A escola como organização	90
3.2. As escolas aprendem	96
3.3. Luz sobre os trabalhos nas organizações escolares	97
3.4. O que aprender com as outras organizações	100
3.5. Escolas como burocracias profissionais	102
4. CONCLUSÃO.....	105
5. HIPÓTESES DE INVESTIGAÇÃO	106

CAPÍTULO III

O MÉTODO DE PESQUISA

1. – Introdução	107
2. – MODELO DE ANÁLISE E DESENHO DE PESQUISA	
2.1 – Modelo de análise	
2.1.1 – Introdução	108
2.1.2. – Modelo de Configurações de Mintzberg.....	108
2.1.3. – Pressupostos	109
2.1.4. – Estudo de Caso	109
2.1.4.1 – Potencialidade e Limitações do Estudo de Caso	111
2.1.4.2 – Técnicas de Recolha e Tratamento de Dados	114
2.1.4.2.1 – O Inquérito	115
2.1.4.2.2 – A Entrevista	115
2.1.4.2.3. – Análise de Conteúdo.....	116

2.1.5. – Análise de Percurso	118
2.1.6. – Diagnóstico e Contextualização	119
2.2 – Desenho da pesquisa	120
2.3. – Conclusão	120
3. – METODOLOGIA DA PESQUISA EMPÍRICA	
3.1. – Introdução	121
3.2. – Metodologia e Pesquisa Empírica	121
3.3. – Recolha e Tratamento de Dados	122
3.3.1. – Inquérito	122
3.3.1.1. – Delimitação da Amostra	122
3.3.1.2. – Desenho do Inquérito e Método	122
3.3.1.3. – Objectivo de Abordagem	126
3.3.1.4. – Tratamento dos Dados	127
3.3.2. – As Entrevistas	127
3.3.2.1. – Delimitação da Amostra	127
3.3.2.2. – Objectivo	127
3.4. – Análise de Percurso	128
3.5. – Análise dos Estatutos do ISCAL	130
3.6. – Diagnóstico	130
3.7. – Conclusão	131

CAPÍTULO IV

APRESENTAÇÃO DOS DADOS

Introdução.....	132
1. – QUADRO DO FUNCIONAMENTO ACTUAL DO ISCAL	
1.1 - Estruturas do ISCAL	132
1.2 – Cultura	143
1.3 – Liderança	143
1.4 – Eficácia do Sistema de Ensino no ISCAL	145
1.4.1 – Matriz Swot	145
1.4.2- Questionários	147

1.4.2.1 – Análise Exploratória	147
1.4.2.2 – Dados do Inquérito a Profissionais de Contabilidade Recém Licenciados	149
1.4.2.3 – Conclusões	154
1.4.3 – Análise de Entrevistas a professores.....	155
1.4.4 - Análise de percurso	158
2. – CONCLUSÃO	159
CAPÍTULO V	
ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	161
CAPÍTULO VI	
CONCLUSÕES	166
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	170
DISPOSIÇÕES LEGAIS	179

SIGLAS

AE - Associação de Estudantes

**AEISCAL - Associação de Estudantes do Instituto Superior de Contabilidade e
Administração de Lisboa**

CC - Conselho Científico

CD - Conselho Directivo

CE – Comunidades Europeias

CEE - Comunidade Económica Europeia

CESE – Curso de Estudos Superiores Especializados

CNC - Comissão de Normalização Contabilística

CROC - Câmara dos Revisores Oficiais de Contas

DGCI - Direcção Geral de Contribuições e Impostos

IASC - International Accounting Standards Committee

IFAC - International Federation of Accountants

IPL - Instituto Politécnico de Lisboa

ISCAC - Instituto Superior de Contabilidade e Administração de Coimbra

ISCAL - Instituto Superior de Contabilidade e Administração de Lisboa

ISEG - Instituto Superior de Economia e Gestão

IPL - Instituto Politécnico de Lisboa

IRC - Imposto sobre o Rendimento das Pessoas Colectivas

IRS - Imposto sobre o Rendimento das Pessoas Singulares

IVA - Imposto sobre o Valor Acrescentado

POC - Plano Oficial de Contabilidade

RGA - Reunião Geral de Alunos

ROC - Revisor Oficial de Contas

TOC - Técnico Oficial de Contas

SPGL - Sindicato Professores da Grande Lisboa

SNESup - Sindicato Nacional do Ensino Superior

UE - União Europeia

LISTA DE ANEXOS

ANEXO I

- doc. 1 - Classificação Nacional de Profissões
- doc. 2 - Contrato Colectivo de Trabalho

ANEXO II

- doc. 1 - Exemplar do Questionário Inicial
- doc. 2 – Exemplar do Questionário Final
- doc. 3 – Estatutos do ISCAL

ANEXO III

Tratamento Estatístico Univariado

ANEXO IV

Tratamento Estatístico Univariado depois de eliminar os outliers

ANEXO V

Análise de Conteúdo às respostas abertas do Questionário

ANEXO VI

Documentos fundamentadores do diagnóstico da situação vivida no ISCAL:

- doc. 1 - Entrevista do Presidente do CD do ISCAL (Julho/Agosto/1993);
- doc. 2 - Comunicado do SPGL: “Imagens do Ensino Superior: Democracia à moda do ISCAL e do IPL” (14/12/93);
- doc. 3 - Comunicado do CD (-/12/93);
- doc. 4 - Comunicado aos órgãos de comunicação social do SPGL: “ISCAL: Uma escola acima da lei” (30/03/94);
- doc. 5 - Comunicado do SPGL: “Situação no ISCAL. Assistência a aulas por parte do Presidente do Conselho Científico” (08/04/94);
- doc. 6 - Comunicado do SPGL: “Presidente (ilegalmente eleito) do Conselho Científico do ISCAL fomenta desordem na Escola” (13/05/94);
- doc. 7 - Moção subscrita por um grupo de professores do ISCAL (24/05/94);

- doc. 8 - Carta aberta à Direcção do AEISCAL subscrita pelos presidentes do SPGL e do SNESup (30/05/94);
- doc. 9 - Comunicado aos professores do ISCAL subscrito pelos presidentes do SPGL e do SNESup: “Crise no Instituto Superior de Contabilidade e Administração de Lisboa” (31/05/94);
- doc. 10 - Artigo publicado no jornal “Público” com o título: “(...) era uma vez no ISCAL” (21/07/94);
- doc. 11 - Comunicado à imprensa do SPGL com o título: “O prioritário no ISCAL: Conselho Científico a funcionar em termos ilegais” (28/07/94);
- doc. 12 - Intervenção de abertura do ano lectivo 1994/95 no ISCAL, proferida pelo Dr. Ruy de Carvalho, com o título: “O ISCAL e as artes” (-/10/94);
- doc. 13 - Comunicado do SPGL dirigida aos docentes do ISCAL (24/01/95);
- doc. 14 - Despacho Normativo n.º 25/ME/97 (19/03/97);
- doc. 15 – Comunicado dos professores do ISCAL, mestres, doutorandos, membros do conselho científico e responsáveis de cadeiras, intitulado “ O Futuro do ISCAL – (Documento para Reflexão – Comunicação á Escola).

LISTA DE QUADROS

- Quadro 1 – Componentes básicos do sistema de gestão
- Quadro 2 – Conceito de estrutura
- Quadro 3 – Componentes básicos da organização
- Quadro 4 – Articulação entre os diferentes níveis da estrutura
- Quadro 5-O papel dos gestores e o jogo de forças condicionadoras da sua acção
- Quadro 6-Configuração estruturais e mecanismos de coordenação da organização
- Quadro 7 – Jogos de força na organização
- Quadro 8 – Configuração missionária e política
- Quadro 9 – Dimensão das cinco configurações estruturais
- Quadro 10 – Perfil de quatro estruturas organizacionais
- Quadro 11 – O estudo de caso: características da Investigação - Yin e Merriam
- Quadro 12 – Método de casos: Vantagens e desvantagens
- Quadro 13 – Instrumento e métodos utilizados
- Quadro 14 – Entrevistas semi-directivas
- Quadro 15 – Fases e descrição da análise de conteúdo
- Quadro 16 – Regras e explicação da análise de conteúdo
- Quadro 17 – Organigrama do ISCAL
- Quadro 18 – Análise de conteúdo das entrevistas a professores
- Quadro 19 – Análise de percurso – cronologia de aquisição de saberes e competências

INTRODUÇÃO

Ao elaborarmos o projecto inicial do presente trabalho, partilhávamos com muitos outros colegas e estudantes da convicção de que a situação do ISCAL necessitava duma profunda reformulação, no seu funcionamento, nos curricula e no corpo docente.

Já no decurso do estudo, podemos assistir a um agudizar da situação, levando os alunos ao encerramento da escola e à consequente intervenção do Ministério da Educação, demitindo os órgãos existentes, nomeando uma comissão de gestão da sua confiança, como que confirmando as premissas de partida, apontando para a necessidade de grandes e profundas alterações neste estabelecimento de ensino.

Para se compreender melhor a problemática de renovação do ISCAL importa situar de maneira mais lata o ensino da contabilidade, e para isso estudá-lo no contexto nacional (interno) por um lado e por outro no contexto comunitário e internacional (externo).

Relativamente ao contexto comunitário o Tratado de Maastricht, de Dezembro de 1991, confere novas competências à Comunidade, agora no domínio da educação. É a primeira vez aliás, que o sector da educação aparece como área incluída nas políticas que as UE define como prioritárias para a prossecução do programa da construção europeia e, sobretudo, como domínio de importância estratégica no quadro das políticas: de coesão científica, tecnológica e social e cultural.

Apesar da área da educação somente se ter consagrado nas políticas da UE com o Tratado de Maastricht, a verdade é que na construção da Comunidade Europeia as políticas de normalização há muito que vinham tendo reflexo nas políticas educativas dos diferentes estados membros.

Segundo o Memorando sobre o Ensino Superior na Comunidade Europeia (COM (91) 349 final), no decurso da década de noventa, deveriam ocorrer alterações profundas em bastantes aspectos da sociedade europeia, provocadas pelo ritmo crescente da integração, na sequência da realização do Mercado Interno em 1992 e dos rápidos progressos rumo à União Monetária e Política.

Igualmente, o avanço inexorável da ciência e da tecnologia continuaria a produzir mais saber e, através das suas aplicações, a penetrar em todas as facetas da vida económica e do quotidiano de praticamente todos os cidadãos.

A aceleração do processo de integração no seio da Comunidade resultaria ainda numa mobilidade mais frequente e em maior escala e no relançamento da interacção da população europeia aos níveis económico, social, político e cultural. Os efeitos directos e dinâmicos do advento do Mercado Interno por sua vez são passíveis de gerar aumento de desemprego. Ao mesmo tempo, as empresas europeias deverão enfrentar enormes desafios a nível mundial, sob a forma de pressões de concorrência e oportunidades de criação e aplicação de novas tecnologias.

Em resposta a estes desafios as empresas terão que transferir progressivamente a tónica da quantidade para a qualidade da produção, com impacto directo no nível e complexidade das qualificações exigidas. As economias europeias deveriam, então empenhar-se em seguir estratégias de altas qualificações, a fim de aumentar a flexibilidade e a produtividade das suas empresas.

Os objectivos económicos da Comunidade deverão ser vistos à luz da concorrência mundial, tendo também em consideração o efeito de penetração da ciência e da tecnologia na indústria, nos negócios e nos serviços. As economias prósperas de hoje e sobretudo do futuro baseiam-se na capacidade de inovação em matéria de produtos e de processos.

O progresso económico, torna possível dar um passo significativo na melhoria dos níveis educacionais, sendo os meios de conseguir o crescimento também da competência de cada Estado - membro e das respectivas autoridades do sector do ensino superior.

O crescimento económico tem constituído preocupação dominante das políticas económicas de todos os países e a Educação constitui o principal motor do desenvolvimento.

Questões como o modo pelo qual a educação afecta a produtividade do trabalho e qual o aumento da produtividade a atribuir à educação, não receberam, até hoje, resposta conclusiva, no entender de muitos autores (conforme Livro Branco "Rumo à Sociedade Cognitiva").

A importância da educação como principal componente da produtividade foi uma das causas do surgimento da Teoria do Capital Humano, a qual admite que o crescimento económico se fundamenta na qualidade dos recursos humanos, devendo a educação ser encarada como um bem de investimento.

Com a entrada na CE e, membro de pleno direito a partir de 1/1/86, Portugal ficou vinculado a todo o acervo comunitário. Após a sua entrada na UE entra em vigor em 1/7/1987 o Acto Único Europeu o qual introduz toda uma série de novos artigos no Tratado de Roma.

Em 1/1/1993 dá-se início à construção do mercado interno europeu, pelo que, integração europeia, acto único europeu, mercado interno e actualmente construção europeia, trouxeram e trazem a cada momento grandes implicações para os agentes económicos e profissionais na área da contabilidade.

No presente estudo pretende-se identificar eventuais desajustamentos entre a oferta e a procura, no mercado de trabalho, concretamente na área dos profissionais de contabilidade.

Baseado na experiência profissional (Revisor Oficial de Contas) e académica (Assistente no ISCAL), a análise da inserção no mercado de trabalho dos estudantes permitiu-me estabelecer conexões entre o perfil de qualificações em função da formação proporcionada pelo sistema de ensino (superior politécnico) e o perfil de conhecimentos e/ou competências exigidas pelos empregadores, ou seja avaliar a maior ou menor compatibilidade entre o curriculum escolar e a actividade desempenhada, partindo do princípio de que a formação não terá identidade, se não conduzir a aquisição de saberes e competências que correspondam a perfis reconhecidos no mercado de trabalho.

O trabalho empírico efectuado (que configuramos como um estudo de caso) teve em conta o ponto de vista dos sujeitos que adquirem e desenvolvem competências profissionais (recém licenciados), a opinião de docentes (responsáveis de cadeiras) do ISCAL, o percurso, académico e profissional, do autor do presente estudo, de forma a estabelecer a ligação entre os resultados da formação (capacidades expressa pelos ex-alunos no mercado de trabalho) e as exigências das competências formuladas no espaço económico de desempenho.

CAPÍTULO I

CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA

Introdução

O princípio que norteia o modo como apresentamos a contextualização do presente estudo é o de que uma organização, enquanto sistema aberto, interage de forma sistemática com o ambiente circundante, sendo influenciada e procurando influenciar as mudanças que ocorrem na sua envolvente.

O contexto deste estudo é, evidentemente o da importância desta reflexão para o Instituto Superior de Contabilidade e Administração de Lisboa.

A evolução da sociedade e o progresso tecnológico permitem a descoberta de novas perspectivas, conresponsabilizando cada um na necessidade de mudança. Neste final de século, a Europa é confrontada com transformações profundas tais como a mundialização da economia, o acentuar das sociedade de informação, a aceleração das descobertas científicas e as consequentes alterações tecnológicas.

Às organizações são exigidos esforços de adaptação que lhe permitam enfrentar tais mudanças.

Qualquer mudança na envolvente interage na organização, quer se trate de alterações ao nível tecnológico, ao nível do comportamento dos consumidores ou de alterações ao nível sócio-político nacional e internacional.

A interacção com a envolvente alimenta-se de mudanças e, consoante a sua especificidade interna e contextual, essa interacção assume diferentes graus, no caso particular dos espaços tradicionais do saber - escola - manifestam-se dificuldades de adaptação às novas realidades. Mas é igualmente nas escolas que a sociedade do conhecimento tem de ser preparada.

A principal missão de uma organização escolar é educar. A missão de educar do ISCAL é igual à de todas as outras organizações escolares pelo facto de ter que respeitar os dispositivos legais e a política educacional em vigor.

Representando a missão as perspectivas futuras dos elementos que a constituem, os objectivos duma escola devem corresponder às expectativas, interesses e necessidades

da comunidade em que está inserida, pelo que a definição do que é a missão integra os diferentes objectivos e estratégias orientadoras e contém as linhas gerais sobre o tipo de recursos afectos à organização.

A definição da missão de uma organização permite-nos esclarecer a ligação entre as suas funções sociais e os seus fins mais específicos.

1. - O Sistema de Ensino e a sua Missão

A missão é a definição da razão de ser de uma organização. Um estatuto de missão bem definido deve conter as linhas gerais orientadoras acerca do tipo de recursos que devem ser atribuídos a uma organização e como devem ser distribuídos, evitando o desenvolvimento de estratégias de conflito.

Para uma sobrevivência a longo prazo muitas organizações têm que se legitimar a elas próprias o que é feito normalmente pela realização de algumas funções que são avaliadas pela sociedade. Embora algumas funções sejam melhor avaliadas do que outras as organizações que dão uma contribuição globalmente reconhecida para a sociedade terão maiores oportunidades de sobrevivência a longo prazo.

Sendo a missão a razão básica para a existência duma organização, a sua definição dá-nos a base da sua filosofia e a ligação entre as suas funções sociais e os seus fins mais específicos.

Numa organização a missão deve ser bastante clara para que possa orientar a acção e para que possa funcionar como base para o desenvolvimento dos objectivos organizacionais.

Os objectivos são o fim que a organização procura atingir através da sua actividade. ou seja, são metas para as quais a organização orienta os seus esforços, consistindo a sua importância em:

- ajudar a situar a organização no seu ambiente;
- apoiar na coordenação e tomada de decisão;

- tornarem-se “standards” da performance organizacional;
- Serem alvos mais tangíveis do que a missão.

No caso particular do ensino politécnico, a Lei de Bases do Sistema Educativo estabelece que o ensino politécnico visa proporcionar uma sólida formação cultural e técnica de nível superior, desenvolver a capacidade de inovação e de análise crítica e ministrar conhecimentos científicos de índole teórica e prática e suas aplicações, com vista ao exercício de actividades profissionais.

Por sua vez, o Despacho Normativo 181/91 no seu artigo primeiro estabelece que o Instituto Politécnico de Lisboa (IPL) oriente as suas actividades pelas seguintes finalidades:

- Formação dos alunos, com elevado nível de exigência qualitativa, nos aspectos cultural, científico, artístico, técnico e profissional;
- Realização de actividades de pesquisa e investigação aplicada;
- Prestação de serviços à comunidade;
- Intercâmbio cultural, científico e técnico com instituições congéneres nacionais e estrangeiras;
- Participação em projectos de cooperação nacional e internacional.

O Despacho 5/93 - IPL homologou os estatutos do Instituto Superior de Contabilidade e Administração de Lisboa (ISCAL). No artigo 3º dos estatutos estabelece-se que o ISCAL é uma escola integrada no IPL, destinando-se à formação cultural e técnica de nível superior, cabendo-lhe ministrar preparação para o exercício de actividades profissionais, altamente qualificados, nos domínios da contabilidade, administração e ciências afins. Compete-lhe:

- Ministrar cursos conducentes à obtenção dos graus de bacharel, de licenciado e do diploma de estudos superiores especializados;
- Realizar cursos de curta duração, emitindo os respectivos certificados ou diplomas;
- Realizar trabalhos de investigação aplicada;

- Organizar e cooperar com outras instituições, nacionais ou estrangeiras, em actividades de extensão educativa, cultural e ou técnica.

Sendo o ISCAL uma escola pública a sua missão genérica é ensinar, investigar e prestar serviços às empresas. Ainda de acordo com os seus estatutos a principal missão do ISCAL é a formação dos alunos nos aspectos cultural, técnico e profissional.

2. - O ISCAL no Sistema Nacional de Ensino

2.1. - A Lei de Bases do Sistema Educativo

A Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro, designada Lei de Bases do Sistema Educativo, estabelece o quadro geral do sistema educativo português. Nos artigos segundo e terceiro, são definidos respectivamente, os princípios gerais e princípios organizativos.

A Lei de Bases estabelece uma nova organização do sistema educativo (capítulo II.), a qual compreende a educação pré - escolar, a educação escolar e a educação extra-escolar (art. 4º).

A educação escolar compreende os ensinos básico, secundário e superior, integra modalidades especiais e inclui actividades de ocupação de tempos livres (n.º 3 do art. 4º).

O ensino superior compreende o ensino universitário e o ensino politécnico (nº1 do art. 11º), estando os objectivos do ensino superior referidos no n.º 2 do mesmo artigo alíneas a) a g).

No n.º 4 do artigo 11º refere-se que o ensino politécnico visa proporcionar uma sólida formação cultural e técnica de nível superior, desenvolver a capacidade de inovação e de análise crítica e ministrar conhecimentos científicos de índole teórica e prática e as suas aplicações com vista ao exercício de actividades profissionais.

No n.º 2 do art. 14º estipula-se que o ensino politécnico realiza-se em escolas superiores especializadas nos domínios da tecnologia, das artes e da educação, entre outros.

Segundo o normativo, a organização curricular da educação escolar terá em conta a promoção de uma equilibrada harmonia, nos planos horizontal e vertical, entre os níveis de desenvolvimento físico e motor, cognitivo, afectivo, estético, social e moral dos alunos (n.º1 do art. 47º), respeitando os planos curriculares do ensino superior a cada uma das instituições de ensino que ministram os respectivos cursos estabelecidos, ou a estabelecer, de acordo com as necessidades nacionais ou regionais e com uma perspectiva de planeamento integrado da respectiva rede (n.º 6 do artº 47º).

Ainda, de acordo com a Lei de Bases, o sistema educativo deve ser objecto de avaliação continuada, que deve ter em conta os aspectos educativos e pedagógicos, psicológicos e sociológicos, organizacionais, económicos e financeiros e ainda os de natureza político - administrativa e cultural (artigo 49º).

2.2. - O Ensino Superior Politécnico

O ensino superior politécnico, foi lançado em Portugal em 1973, e consagrou--se no quadro do ensino superior, com publicação, em 1986, da Lei de Bases do sistema educativo (Lei 46/86).

Este diploma, ao consagrar o ensino politécnico como subsistema do ensino superior, a par do ensino universitário, define alguns parâmetros básicos, designadamente quanto aos objectivos “proporcionar uma sólida formação cultural e técnica de nível superior, desenvolver a capacidade de inovação e de análise crítica e ministrar conhecimentos científicos de índole teórica e prática e as suas aplicações com vista ao exercício de actividades profissionais”, aos graus conferidos “bacharel, licenciado, mestre e doutor” e às unidades básicas de organização.

Em Portugal, a Lei de bases do Sistema Educativo, relativamente ao ensino superior define objectivos genéricos para o ensino superior e distingue as duas modalidades quando nos n.ºs 3 e 4 do artº 11º escreve:

“ O ensino universitário visa assegurar uma sólida preparação científica e cultural e proporcionar uma formação técnica que habilite para o exercício de actividades profissionais e culturais e fomente o desenvolvimento das capacidades de concepção, de inovação e análise crítica.”

“ O ensino politécnico vai proporcionar uma sólida formação cultural técnica de nível superior, desenvolver a capacidade de inovação e de análise crítica e ministrar conhecimentos científicos de índole teórica e prática e as suas aplicações com vista ao exercício de actividades profissionais.”

Verifica-se por parte do legislador a preocupação de evidenciar:

- a referência a uma «sólida formação científica e cultural» no ensino universitário, a que contrapõe uma «sólida formação cultural e técnica», no ensino politécnico;
- a expectativa de «actividades profissionais e culturais» para os diplomados do ensino universitário, a que contrapõe meras «actividades profissionais», para os do ensino politécnico;
- a possibilidade de, em uma e outra das duas modalidades de ensino superior, se desenvolver «a capacidade de inovação e análise crítica», acrescentando-se, para o ensino universitário, a «de concepção»;
- o pormenor de, em relação ao ensino politécnico, serem ministrados «conhecimentos científicos de índole teórica e prática e as suas aplicações com vista ao exercício de actividades profissionais».

A Lei 54/90 de 5 de Setembro veio consagrar o estatuto e autonomia dos estabelecimentos de ensino superior politécnico.

No n.º 3 do artigo 1º da presente lei estipula-se “os institutos politécnicos são pessoas colectivas de direito público, dotados de autonomia estatutária, administrativa, financeira e patrimonial, de harmonia com o disposto na presente lei”.

2.3. - O ISCAL e a sua história

A criação da Aula de Comércio, pelo Marquês de Pombal em 17/4/1759, surge como a primeira providência para ocorrer às necessidades do ensino, tendo em conta a notória falta de preparação dos negociantes portugueses para o desempenho das actividades comerciais no que respeita ao conhecimento de regras contabilísticas, e também relativamente à informação que possuíam sobre equivalências e conversões entre pesos e moedas de Portugal e de outros países.

O ensino comercial, no século XIX, no tempo de Fontes Pereira de Melo, foi igualmente motivo de atenção dos legisladores, tendo Costa Cabral mandado anexar ao Liceu de Lisboa uma Secção Comercial que servia de continuação à antiga Aula de Comércio, situação que se manteve até 1866 quando, se aprovou o regulamento de uma Escola Comercial de Lisboa, por decreto de 9 de Outubro.

Como refere Carvalho (1986), o ensino comercial foi reorganizado pelo governo de João Franco, pelos decretos de 5/10/1893 e 14/12/1897.

Em 1911, um decreto de 23 de Maio determina o desdobraimento do então Instituto Industrial e Comercial de Lisboa em duas escolas autónomas que receberam as designações de Instituto Superior Técnico e Instituto Superior de Comércio.

Em 1918 o governo de Sidónio Pais, reorganiza o ensino técnico industrial e comercial, num decreto datado de 1 de Dezembro, onde o ensino técnico comercial passou a ser ministrado em Aulas Comerciais, Escolas Comerciais, Institutos Comerciais e Instituto Superior do Comércio. O Instituto Superior do Comércio de Lisboa, foi também transformado em Instituto de Ciências Económicas e Financeiras e no ensino médio os chamados Institutos Industriais e Comerciais foram desdobrados, em Lisboa e no Porto, em Institutos Industriais e Institutos Comerciais.

Em 25 de Julho de 1973, foi aprovada a lei de bases do sistema educativo que definia que o ensino superior, de curta duração, de longa duração e de pós-graduação, era assegurado pelas Universidades, pelos Institutos Politécnicos, pelas Escolas Normais

Superiores e por outros estabelecimentos equiparados. Os Institutos Politécnicos destinavam-se a ministrar cursos de ensino superior de curta duração, orientados para uma formação profissional imediata e de âmbito especificamente regional.

O ISCAL, devido à sua longa tradição e autonomia na formação de contabilistas, apresentou fortes resistências à sua integração no ensino superior politécnico. No entanto após o vinte e cinco de Abril e na sequência das transformações políticas verificadas em Portugal, o seu plano de curso sofre grandes alterações, respondendo às reivindicações do corpo discente.

A Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986, clarificou o quadro normativo do ensino politécnico e definiu os seus objectivos no quadro do sistema educativo português.

2.4 - Descrição normativa do ISCAL

2.4.1 – Estatutos

A Lei 54/90 de 5 de Setembro veio consagrar o estatuto e autonomia dos estabelecimentos de ensino superior politécnico, e o n.º 3 do artigo 1º refere que “os institutos politécnicos são pessoas colectivas de direito público, dotados de autonomia estatutária, administrativa, financeira e patrimonial, de harmonia com o disposto na presente lei”.

Por sua vez, o Despacho Normativo 181/91 no seu artigo primeiro estabelece que o Instituto Politécnico de Lisboa (IPL) oriente as suas actividades pelas seguintes finalidades:

- Formação dos alunos, com elevado nível de exigência qualitativa, nos aspectos cultural, científico, artístico, técnico e profissional;
- Realização de actividades de pesquisa e investigação aplicada;
- Prestação de serviços à comunidade;

- Intercâmbio cultural, científico e técnico com instituições congéneres nacionais e estrangeiras;
- Participação em projectos de cooperação nacional e internacional.

O Despacho 5/93 - IPL homologou os estatutos do Instituto Superior de Contabilidade e Administração de Lisboa (ISCAL). No artigo 3º dos estatutos estabelece-se que o ISCAL é uma escola integrada no IPL, destinando-se à formação cultural e técnica de nível superior, cabendo-lhe ministrar preparação para o exercício de actividades profissionais, altamente qualificadas, nos domínios da contabilidade, administração e ciências afins. Compete-lhe:

- Ministrar cursos conducentes à obtenção dos graus de bacharel, de licenciado e do diploma de estudos superiores especializados;
- Realizar cursos de curta duração, emitindo os respectivos certificados ou diplomas;
- Realizar trabalhos de investigação aplicada;
- Organizar e cooperar com outras instituições, nacionais ou estrangeiras, em actividades de extensão educativa, cultural e ou técnica.

2.4.2– Cursos Ministrados

De acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro), o curso base ministrado pelo ISCAL é o de Contabilidade e Administração, ao qual é conferido o grau de Bacharelato.

O ISCAL confere ainda pela Portaria n.º 140/94 de 22 de Dezembro, o diploma de Estudos Especializado (CESE) em:

- Auditoria;
- Contabilidade e Administração Financeira;
- Contabilidade e Administração Fiscal;
- Contabilidade e Administração Bancária.

Trata-se de cursos especializados com “numerus clausus”, ao qual se podem candidatar bacharéis e licenciados da área de gestão de todos os estabelecimentos de ensino, pelo que não é garantido o acesso à maioria dos alunos do bacharelato.

2.4.3 – Estrutura curricular do bacharelato

O curso de Contabilidade e Administração (Bacharelato) apresenta a seguinte estrutura curricular:

1º ANO	2º ANO	3º ANO
- Contabilidade Geral e Financeira I	- Contabilidade Geral e Financeira II	- Contabilidade de Custos e Gestão II
- Teoria dos Sistemas de Informação	- Contabilidade de Custos e Gestão I	- Direito Fiscal
- Matemática I	- Economia II	- Revisão Contabilística
- Economia I	- Direito Comercial	- Estatística Aplicada
- Noções Fundamentais de Direito	- Cálculo Financeiro	- Planeamento e Técnicas de Controlo Orçamental
- Organização e Gestão de Empresas	- Elementos de Análise quantitativa	- Gestão Financeira

De acordo com o plano curricular em vigor no ISCAL, foram instituídas com carácter provisório, as seguintes áreas do conhecimento:

- Contabilidade e Auditoria;
- Direito;
- Economia;
- Gestão e Informática;
- Matemática.

2.4.4 – Conclusão

O ISCAL é uma instituição escolar integrada no ensino superior politécnico, dotado de autonomia estatutária, administrativa, financeira e patrimonial. Para além do

bacharelato em contabilidade (curso principal) o ISCAL oferece, também, quatro CESES's. A criação destes cursos surgem, em nosso entender, como forma de introduzir novas matérias curriculares, face à desactualização das matérias ministradas no bacharelato, respondendo ao anseio de alunos e de alguns professores.

A problemática em análise parte do pressuposto de que face a contextos externos geradores de necessidades formativas, as organizações escolares, reagem positiva ou negativamente, às necessidades emergentes na sua envolvente.

3. - A Profissão e o Empenhamento Pessoal do Autor

De acordo com Gastambides Fernandes (1992), para além da muita confusão que tem havido entre contabilista e técnico de contabilidade, a profissão de contabilista ainda é olhada no nosso país com um estatuto social abaixo de outras profissões que requerem níveis idênticos de habilitação.

A contabilidade, no seu sentido escritural, vem desde tempos remotos, tendo com a revolução industrial atingido maior relevo e importância, por força da emergência das empresas como a forma principal da actividade económica.

Estando ao serviço das empresas, e sendo produto do ambiente em que funciona, nem sempre os objectivos e as práticas da contabilidade foram os mesmos ao longo do tempo.

Ainda hoje se verifica que a contabilidade tem como objectivos a prestação de serviços de informação financeira, identificando a grande quantidade de acontecimentos e transacções que caracterizam a actividade económica, ou seja mostrar a posição financeira e os resultados das operações de uma entidade.

Os contabilistas, sendo os intérpretes das características essenciais da contabilidade, têm que dar cumprimento aos conceitos e princípios estabelecidos a cada momento. Sendo o ambiente económico cada vez mais complexo e as relações comerciais mais rápidas, surgem a cada momento novos tipos de transacções e novos instrumentos financeiros.

Para fazer frente aos desafios que vão surgindo mesmos os actuais contabilistas têm que obter conhecimentos que são ministrados a nível do ensino superior.

A nível da União Europeia, os contabilistas têm de dispôr de uma preparação escolar de pelo menos três anos de estudos superiores, de forma a possuírem capacidade e conhecimentos que permitam assumir, de forma autónoma ou de forma independente, responsabilidades de concepção e/ou de direcção, ou de gestão, de acordo com a Directiva do Conselho 89/48/CEE.

Actualmente a organização que a nível mundial superintende na profissão da contabilidade, a IFAC - Internacional Federation of Accountants, na Directriz Internacional sobre formação nº7, faz a distinção entre três níveis de profissionais: Contabilistas, Técnicos de Contabilidade e Escriturários, definindo as tarefas, as capacidades e o grau de habilitações exigíveis para cada nível.

Nesta directriz define-se ainda a profissão de “contabilista” como uma pessoa que se tenha qualificado para se tornar membro de uma organização, membro da Federação, que tenha capacidade de aplicar os conhecimentos aos problemas práticos e que tenha uma abordagem profissional perante o trabalho.

Em termos nacionais, de acordo com a Classificação Nacional de Profissões (CNP), do Ministério do Trabalho (Anexo n.º1), a definição de Contabilista fundamenta-se em dois conceitos centrais:

- a natureza do trabalho executado;
- a competência técnica.

O conceito da natureza do trabalho relaciona-se com as tarefas executadas e os seus requisitos, ao passo que o conceito de competência se define pela capacidade de executar as tarefas exigidas por um determinado trabalho.

Na definição de competência técnica são ainda tidos em conta os parâmetros, nível de competência técnica e tipo de competência. O primeiro é determinado pela

complexidade e diversidade das tarefas exigidas e o segundo relaciona-se com a amplitude dos conhecimentos exigidos.

No que respeita à integração dos contabilistas, na classificação nacional de profissões, podemos dizer que os contabilistas estão incluídos no grupo 2 - Profissões Intelectuais e Científicas, sub grupo 4 - Outros Especialistas das Profissões Intelectuais e Científicas, efectuando estes especialistas pesquisas sobre conceitos e métodos operacionais, aperfeiçoam, desenvolvem ou aplicam os conhecimentos nos domínios da economia e finanças e as tarefas consistem na aplicação de métodos de organização.

Os serviços prestados pelos contabilistas distribuem-se pela prática de diversas actividades, destacando-se aqueles que:

- Como Revisores Oficiais de Contas, oferecem serviços de auditoria externa (função de verificação) e serviços de consultoria; nesta função os revisores são auditores independentes e imparciais cuja opinião sobre as contas das empresas só poderá ser contestada em tribunal, fazendo fé pública.

Note-se que os Revisores Oficiais de Contas em Portugal estão reunidos numa Câmara, cujo acesso se efectua mediante exames que atestem a capacidade profissional de contabilistas para desempenhar as funções de auditores, desde que, simultaneamente, possuam habilitações contabilísticas de nível superior.

- Como contabilistas empregados por empresas, por organismos do Estado e pelas próprias firmas de Revisores, como contabilistas de contas e de gestão, como contabilistas financeiros e como auditores internos.

Em Portugal na Classificação Nacional de Profissões do Ministério de Emprego (Anexo I doc. n.º 1) está também contemplada a profissão de Técnico de Contas, para cuja profissão não é necessário qualquer curso superior.

A obrigatoriedade pela via da Fiscalidade da existência de um Técnico de Contas nas empresas, leva a que se verifiquem situações pouco claras relativamente às profissões

Contabilista/Técnico de Contas, e no que se refere à formação de base necessária para o exercício da profissão.

Um contabilista tem acesso directo à inscrição como Técnico de Contas, ou seja, após a conclusão do curso, fica automaticamente habilitado a ser responsável por qualquer tipo de contabilidade, enquanto que, como já foi referido, nem todos os Técnicos de Contas possuem habilitações de nível superior.

De acordo com a Classificação Nacional de Profissões, as profissões de Contabilistas e Técnicos de Contas começa com as seguintes definições:

24.11.05 CONTABILISTAS

Organiza e supervisiona os serviços de contabilidade e dá pareceres, sobre problemas de natureza contabilística, a empresas ou instituições com o objectivo de elaborar as contas.

34.33.05 TÉCNICO DE CONTAS (Guarda - Livros)

Procede à recolha, tratamento e escrituração dos dados relativos às operações contabilísticas da empresa (...)

Apesar de se tratarem de funções distintas a verdade é que a figura do Técnico de Contas, imposta pela via normativa, surge no mercado com maior preponderância relativamente aos contabilistas cuja regulamentação e representação é feita por organismos representativos da classe.

Tendo por base a definição das funções de contabilista materializadas na directriz n.º 7, emergem das respectivas funções as competências/saberes para o desempenho da profissão.

Após a adesão à comunidade económica europeia (1986), verificaram-se alterações a nível interno e externo relacionadas com a internacionalização da economia e a modernização da sociedade.

4. - As Normas que Questionam o Ensino (Imperativas e não Imperativas)

Em Portugal somente com a aprovação em 1977 do primeiro Plano Oficial de Contabilidade (POC) pelo Dec. - Lei 47/77, se estabeleceu o primeiro conjunto de princípios de contabilidade de aplicação obrigatória.

Este POC foi elaborado por uma Comissão para o estudo da normalização contabilística constituída em 1974 por Despacho do Secretário de Estado do Orçamento.

Em 13 de Outubro de 1980, pela portaria 819/80 foi regulamentado o funcionamento da Comissão de Normalização Contabilística (CNC).

A CNC é um organismo que reúne todas as entidades que em Portugal estão directamente interessados na informação financeira proporcionada pela contabilidade. Nela estão representados os profissionais de contabilidade, os que a leccionam, as empresas, os Departamentos do Estado interessados e as autoridades que superintendem os mercados financeiros e de capitais.

A missão da CNC é o estabelecimento de normas e fundamentos contabilísticos a aplicar pelas empresas nacionais (com excepção das que exerçam a actividade bancária, para-bancária e seguradora), com a finalidade de apresentação da informação financeira que seja facilmente compreensível e comparável por todos os que dela se utilizam.

O principal contributo da CNC no contexto da prática contabilística reside nos conceitos e princípios contidos no Plano Oficial de Contas (POC) e nas Directrizes Contabilísticas.

Enquanto que o POC foi imposto por via legal (Decreto - Lei) as Directrizes Contabilísticas não constam de qualquer diploma legal, o que leva ao questionamento da obrigatoriedade da sua aplicação e nos remete para a questão da normalização, enquadrada ou não no sistema jurídico.

Existem defensores no sentido da normalização como conjunto de disposições enquadradas no sistema jurídico de aplicação obrigatória, mas existe também quem defenda que a normalização contabilística deve ser um conjunto de normas, conceitos e procedimentos elaborados pelos próprios profissionais através das suas organizações representativas.

Coexistem assim duas correntes opostas, uma caracterizada pela defesa de princípios contabilísticos legalmente impostos, a outra caracterizada pelos princípios contabilísticos geralmente aceites.

Segundo Gastambides Fernandes (1992) é impensável a interferência de entidades alheias à profissão, como os juristas ou os políticos, os quais por vezes apenas dispõem de conhecimentos mínimos de contabilidade.

Relativamente à questão das normas serem imperativas ou não imperativas, a contabilidade enfrenta ainda grandes pressões e controvérsias. Uma área problemática reside na relação entre a contabilidade e a fiscalidade.

Os defensores da aproximação entre Contabilidade e a Fiscalidade, assentam na ideia de que o objectivo primordial da contabilidade seria o da preparação de contas para fins de tributação.

Outras corrente, que contraria esta opinião, sustenta que os objectivos dos investidores não coincidem com os objectivos da Administração Fiscal.

O objectivo dos investidores reside no desejo de que as demonstrações financeiras proporcionem uma imagem verdadeira e apropriada da posição financeira da empresa e do resultado das suas operações no final de um período contabilístico, afim de que a partir dessas demonstrações os investidores possam tomar as suas decisões. O objectivo da Administração Fiscal é o de controlar a obtenção de receitas segundo regras próprias e no seguimento da execução de uma política governamental.

Com o incremento das relações internacionais e a consequente implantação de empresas originárias de um país noutros países, surgiu a necessidade de harmonizar as políticas contabilísticas dos diferentes países.

A aproximação da contabilidade portuguesa aos padrões mundiais resulta da sua internacionalização, quer ao nível comunitário resultante da introdução das Directivas Comunitárias, quer a nível mundial, resultante da globalização dos mercados. Relativamente às questões não contempladas pelas directivas comunitárias, International Accounting Standards Committee (IASC) é o organismo internacional que emite normas de contabilidade, as quais poderá ser seguidas ou não pela CNC.

Em relação às Normas Técnicas de Revisão de Contas emitidas pela Câmara dos Revisores Oficiais de Contas (CROC), elas referem que os Revisores de Contas

devem adoptar, no seu trabalho de revisão, como princípios supletivos ao POC e às Directrizes, as Normas Internacionais de Contabilidade, emanadas pelo IASC.

Assim sendo, as contas das empresas que não satisfaçam esses princípios estão sujeitas a ressalvas ou reservas por parte dos revisores.

Esta dualidade das normas contabilísticas imperativas e não imperativas deveria ter a sua aproximação nas escolas de contabilidade, nomeadamente no ISCAL, através dos membros que se encontram na CNC, em representação do ensino em geral e na qual o ISCAL se encontra representado.

5. - A União Monetária e os Novos Desafios na Área da Contabilidade

O marco fundamental da harmonização contabilística data de 1978, com a aprovação da 4ª Directiva (78/660/CEE).

O objectivo fundamental da 4ª Directiva é tornar comparáveis e equivalentes os documentos de prestação de contas de certas formas de sociedades (sociedades de responsabilidade limitada), com vista à protecção dos interesses dos seus sócios ou accionistas e de terceiros no espaço comunitário. Esta directiva constitui o instrumento base de harmonização na área da contabilidade.

A aprovação da 7ª directiva (83/349/CEE) em 13/06/83 sobre as contas consolidadas, representou mais um passo importante na melhoria das normas contabilísticas e das características qualitativas da correspondente informação financeira, cujo impacto técnico, a diversos níveis, reflectiu-se e reflecte-se na profissão de contabilista.

A 8ª directiva (84/253/CEE) de 10 de Abril harmonizou as qualificações das pessoas habilitadas a efectuar a fiscalização legal dos documentos contabilísticos tendo em vista a possibilidade de um Estado-membro aceitar pessoas que tenham obtido fora desse Estado as qualificações equivalentes às prescritas por esta directiva.

As implicações no âmbito das matérias contabilísticas para Portugal após a adesão às Comunidades foram bastante significativas. Desde logo todo o normativo

comunitário teve ou aplicação directa (regulamentos), ou necessidade de ser transposto (Directiva) para o território nacional.

A nível da contabilidade foram grandes e profundas as alterações provocadas pela adesão de Portugal, nomeadamente:

- A alteração da tributação indirecta, com introdução do IVA (1986) o qual provocou significativas alterações no processamento contabilístico;
- Aprovação do Código das Sociedades Comerciais (Decreto-Lei 262/86 de 2/9) o qual, para além de executar as directivas em vigor, alarga algumas regras comunitárias e atende aos trabalhos preparatórios de novas directivas;
- A obrigatoriedade de dar cumprimento à 4ª Directiva (78/660/CEE), que constitui o instrumento-base de harmonização em que se alicerça a chamada Contabilidade Comunitária;
- A obrigatoriedade de dar cumprimento à 7ª Directiva (83/349/CEE) relativamente às contas consolidadas e aos documentos de prestação de contas;
- Reforma fiscal em 1989, no âmbito da Tributação do Rendimento (IRS, IRC e CA), a qual modificou as bases de incidência e as regras de determinação da matéria tributável destes impostos;
- Aprovação do Código do Mercado de Valores Mobiliários, (Decreto-Lei 142-A/91 de 19/4);
- Aprovação do Código de Processo Tributário, (Decreto-Lei 154/91 de 23/4) o qual, na sequência da reforma fiscal, vem exprimir uma nova relação entre a administração fiscal e o contribuinte, fundada numa muito mais estrita vinculação legal da primeira, em todos os seus actos e na plena devolução ao segundo, da responsabilidade dos seus comportamentos e declarações.

6. – Síntese

Face à contextualização efectuada, podemos afirmar que as tendências actuais apontam para grandes mudanças a todos os níveis, nomeadamente a globalização da economia, a facilidade das comunicações, maior competição ao nível de regiões e sectores económicos e a construção de novas áreas de comércio.

Por força das referidas mudanças, a profissão de contabilista sofrerá igualmente alterações de grande impacto, tendo em conta que as empresas necessitam de se internacionalizar, inovar e reestruturar, sendo necessário acompanhar os novos métodos e técnicas contabilísticas relacionados com os novos assuntos emergentes, tais como, a contabilização dos novos Instrumentos Financeiros, a Concentração de Empresas, os Fundos de Pensões, a Avaliação de Empresas, etc.

Neste contexto, o ensino da contabilidade tem necessariamente de acompanhar os desenvolvimentos das matérias contabilísticas emitidas pelos organismos internacionais, os quais emitem Directivas Contabilísticas sobre os assuntos emergentes e alterações dos existentes, como forma de melhorar as práticas contabilísticas a nível internacional.

Tendo o ISCAL como missão formar os alunos nas dimensões culturais, técnicas e profissionais, os conhecimentos oferecidos aos seus alunos terão de corresponder às necessidades sentidas no mercado de trabalho.

7. - Definição do problema

Da análise das opiniões publicadas em revistas sobre o impacto na contabilidade da integração europeia, emerge a necessidade de novas competências nas áreas de novos mercados financeiros e de capitais, da fiscalidade, do código das sociedades, na área da informática e da comunicação, assim como a capacidade de compreender as necessidades do mercado.

Baseado na experiência profissional (Revisor Oficial de Contas) e académica (Assistente no ISCAL) a análise da inserção no mercado de trabalho dos estudantes do ISCAL, permite estabelecer conexões entre o perfil de qualificação em função da formação proporcionada pelo sistema de ensino (superior politécnico) e o perfil de

conhecimentos e/ou competências exigidas pelos empregadores. Pretende-se avaliar a compatibilidade entre o curriculum escolar e as competências necessárias no desempenho da actividade, partindo do princípio de que a formação não terá identidade própria a não ser que conduza à aquisição de competências que correspondam a perfis reconhecidos no mercado de trabalho.

Não perdendo de vista os tempos conturbados vivenciados nos últimos cinco anos no ISCAL, que conduziu ao seu encerramento durante dois meses, à destituição dos órgãos directivos e à entrada de funções de uma comissão de gestão, nomeada pela tutela, procuramos dar um modesto contributo para a compreensão dos problemas existentes aos diferentes níveis.

Assim, em função da contextualização efectuada anteriormente, o problema da pesquisa assumiu a seguinte definição:

Tendo em conta que nos últimos vinte anos foram grandes e profundas as alterações sociais, económicas e tecnológicas, as quais provocaram no tecido empresarial novas e mais sofisticadas exigências ao nível da contabilidade, pergunta-se de que forma o Instituto tem correspondido às novas exigências do ensino da contabilidade, sentidas pelo mercado de trabalho em geral e pelos profissionais da área (contabilistas), em particular.

CAPÍTULO II

SUPORTE TEÓRICO

Introdução

No presente capítulo explicita-se o quadro teórico de suporte, que nos permite a integração do estabelecimento do ensino superior politécnico, como o ISCAL, no contexto das organizações.

É nosso objectivo, fazer uma leitura das organizações escolares, tomando como referência a teoria das organizações numa perspectiva dinâmica e procurando identificar as variáveis determinantes, desde a concepção tradicional, analítica e normativa, à organização como cultura.

Neste sentido propomo-nos esclarecer o que é uma organização e como evolui, integrando no modelo compreensivo um conceito relativamente novo como o de cultura e relacionando-o com os processos de estruturação interna em termos de poder.

Há que analisar a especificidade das organizações escolares para que seja possível avaliar, com rigor, a dinâmica dos fenómenos que irrompem no seu seio.

Compreender os processos implícitos na teoria das organizações e tudo o que se refere à formação de competências nos futuros profissionais, implica comunicar, cooperar e dinamizar projectos.

Em situação de forte condicionante do meio, as organizações escolares podem aproximar-se das organizações qualificantes, isto é, organizações que favorecem as aprendizagens e o desenvolvimento das competências.

1. A ORGANIZAÇÃO

1.1. O Poder nas organizações

Todas as organizações têm relações de dependência que criam processos de estruturação no domínio das redes hierárquicas internas. Para além deste facto, a estas dependências estão inerentes conflitos entre superior - subordinado que são resolvidos através do processo de “gestão do poder”.

Segundo Katz e Khan (1978), existem três tipos de conflitos, o induzido pelos vários subsistemas que existem dentro da organização, pelas funções similares de várias unidades internas e pelos interesses que os diferentes grupos internos têm em termos de status, prestígio e recompensas monetárias.

As organizações estão estruturadas através de unidades que têm uma ordenação interna em função da unidade de comando, ou seja, de quem detém o poder de decidir o que fazer, como fazer e quando fazer.

Para além da estruturação formal, também existe uma estrutura informal que ocorre no seio da organização e que é baseada nas relações de amizade. É na conjugação das relações informais com as formais que nós podemos fazer uma leitura do tipo de estrutura do poder existente na instituição.

O conceito de poder pode ser visto em várias vertentes, dependendo do tipo de organização que temos em análise.

Em função de cada instituição, do seu desenho organizacional, do seu posicionamento numa determinada área, das suas escolhas estratégicas e do tipo de colaboradores que tem em cada cargo, as relações de poder serão mais concentradas ou mais participadas.

Estas relações, mais concentradas ou mais participadas, dão-nos os extremos da forma como o processo de poder está distribuído na organização, entendendo-se por relações concentradas aquelas que são uma emanção do grupo ou aquelas em que o actor social, na qual se concentra o poder, exerce uma influência que retira ao grupo a capacidade de actuar com autoridade e entende-se por relações participadas quando

não se personaliza, em nenhum actor, o poder formal de o exercer, é o grupo, na sua globalidade, que o exerce.

As organizações estruturam o poder como forma de privilegiar ou punir os seus membros e para influenciar o ambiente em que está envolvida. Desta forma, o poder é visto como o processo que a organização tem ao seu dispôr para influenciar o seu ambiente endógeno e exógeno, como também definiu Mintzberg - “power in and around organizations”.

Assim, o poder está intimamente ligado à autoridade que determinado actor social detém na organização. Esta autoridade pode ser obtida pelos estatutos e regulamentos da organização, ou seja, pela via formal ou legal, e pode ser obtida pela persuasão, pela participação efectiva e activa do actor.

Por outro lado, para se exercer autoridade no seio do grupo é necessário que se seja líder desse mesmo grupo. Assim, a liderança é o elemento que permite verificar se quem detém a autoridade é capaz de congregar, em torno de um ideal, os membros do grupo.

Contudo, para congregar e impôr esse ideal é necessário que o actor tenha a capacidade de influenciar o grupo a seguir o caminho estipulado para se alcançar os objectivos, as metas e os fins escolhidos, para além de o transformar, provocando processos de mudança.

A questão da estruturação do poder pode ser perspectivada de diferentes maneiras: por um lado, na óptica da autoridade, que está ligada às relações hierárquicas da organização; por outro lado, na óptica da liderança, ou seja, da forma como o poder é exercido na organização sabendo que, o poder, em si mesmo, não é positivo nem negativo, é a sua forma de utilização que condiciona o desenvolvimento futuro da organização; por último, na óptica da influência, ou seja, se o actor que detém o poder tem capacidade para motivar e direccionar os membros numa determinada via de estruturação interna e de desenvolvimento.

Estas três perspectivas permitem-nos abordar a determinante do poder no seio das organizações. Neste sentido, ao analisarmos a autoridade, a forma de usar o poder e a capacidade de influenciar a organização estamos a ler a estrutura hierárquica, as

relações informais entre os membros da organização assim como a forma como são tomadas as decisões na organização.

As fontes e os tipos de poder são a causa e a consequência da inter - conexão das seguintes vertentes: autoridade, influência e liderança. São estas que criam as relações de poder, tanto no sentido horizontal, ou seja, entre as unidades orgânicas que estão no mesmo nível organizacional, como no sentido vertical, ou seja, pela linha hierárquica da organização.

Crozier e Friedberg, citados por Reto e Lopes (1992), referem que a autoridade estrutura as relações entre o superior e os subordinados podendo mesmo ser formalizada.

Segundo Rosa (1994), podemos distinguir cinco tipos diferentes de autoridade:

1. autocrática,
2. individual eleita,
3. colectiva eleita,
4. poderes partilhados, e
5. grupal.

Na autoridade autocrática o actor social que exerce o poder julga ser a origem, o proprietário desse mesmo poder ou da lei. Por sua vez, na autoridade individual e na autoridade colectiva eleita, os actores que detêm a autoridade foram investidos de acordo com um regulamento e exercem o poder segundo regras previamente estabelecidas. No que se refere à autoridade de poderes partilhados, subdividem-se as várias dimensões do poder interno criando-se unidades próprias que se controlam e limitam entre si. Por último, na autoridade grupal é o grupo que define as regras de funcionamento, ou seja, a organização não se revê em órgãos ou em pessoas, mas sim num conjunto de princípios de autoridade.

Como podemos verificar, o poder pela visão da autoridade tem um sentido institucional, visto ser uma emanção das competências e atribuições da tomada de decisão concedidas pela organização e que são definidas à posteriori. As organizações que se estruturam nesta óptica têm de encontrar os elementos que preenchem os

requisitos para assegurarem o controlo dos cargos, porque senão existirá um vazio de poder que condicionará o desenvolvimento da organização.

A autoridade é dada, desta forma, pelos regulamentos e pelos estatutos internos da organização e serve para que esta se estruture tendo em vista a prossecução dos seus fins e metas pelo recurso à imposição de normas e de processos.

É também importante verificar a forma como o actor social influencia os membros da organização para alcançar os fins que deseja. A forma como o faz depende da avaliação a que procede, relativamente aos problemas a que tem de dar resposta. Assim, a influência não é mais do que um conjunto de acções que permitem ao decisor optar por uma determinada via.

Neste sentido, quem souber influenciar está numa posição privilegiada, para comandar, coordenar e controlar a organização.

A forma de exercer a influência depende do posicionamento que se tem na estrutura interna e o seu grau de intensidade depende de múltiplos factores: da interdependência entre os grupos, da importância dos recursos essenciais para o processo de produção, de quais são esses recursos e ainda do número de níveis hierárquicos da organização.

A óptica da liderança é transmitida pelas capacidades inatas do actor social, ou seja, ela é visualizada pelas qualidades pessoais e pelo carisma que esse actor detém e pelas oportunidades surgidas num determinado tempo e um determinado contexto.

Se é verdade que, tanto a autoridade como a influência condicionam esse exercício, não é menos verdade que é nas características do líder da organização que o poder se torna mais visível.

As principais acções a serem desenvolvidas pelo líder deverão ser a direcção e o apoio aos membros da unidade do qual ele é o responsável. Estas duas concepções (direcção, apoio) podem chocar em muitas situações: se dirigir significa dizer o que deve ser feito, quando e porquê, apoiar significa encorajar, dar ideias, estimular e motivar as pessoas a tomarem decisões.

Assim, para se minimizar os riscos de conflito, o líder terá de ser visto como alguém no qual os membros revejam a imagem dos seus ideais e das suas convicções.

Todas estas considerações marcam o estilo de liderança que deriva da junção da personalidade do actor social e das circunstâncias do contexto em que está envolvida a organização. Desta forma, é possível identificar, pela revisão da literatura sobre o tema, diferentes estilos de liderança existindo, no entanto, alguns denominadores comuns no que se refere à forma de caracterizar um líder.

Tradicionalmente, as características que mais se vislumbram na definição dos estilos de liderança são as que vêem o líder como aquele que dirige a organização, como o director, aquele que resolve os problemas, os que estimulam os outros a fazerem algo de útil para a organização e os que delegam tarefas, delegando poderes nos seus subordinados.

O poder legítimo baseia-se nos estatutos da organização e é estabelecido pela hierarquia institucionalizada. O poder de competência baseia-se no saber que o actor detém, ou seja, os conhecimentos que se tem são superiores, quando comparados com os restantes actores. Por sua vez, o poder carismático é determinado pelas qualidades de comunicação, imagem e adesão social que criam preceitos de lealdade, a quem tem estas qualidades e a quem detém o poder. Por outro lado, no poder coercivo o actor detém a capacidade de punir e de forçar, caso deseje, a execução de algo e dispõe dos meios para o efeito. Por último, o poder de recompensa deriva da capacidade do actor satisfazer e recompensar o trabalho e as ambições dos membros da organização.

Gerir com poder significa reconhecer que na maioria das organizações existem interesses diversos, sendo necessário diagnosticar qual é a estrutura política interna, imaginar quais os diferentes pontos de vista nas questões que são realmente importantes, compreender que o poder serve para se fazerem coisas e compreender que as estratégias do uso do poder exigem sensatez política para se conseguir realizar o que é essencial.

Neste contexto, é necessário perceber as relações verticais e horizontais da organização. As relações verticais são as que exprimem o poder nas vertentes da autoridade formal, ou seja, por via da estruturação hierárquica da unidade de comando da organização na relação superior - subordinado. Por sua vez, as relações horizontais

verificam-se na ligação entre as várias unidades orgânicas do mesmo nível da organização, nas relações profissionais e quando todos os membros têm o mesmo sistema de recompensas e de reconhecimento profissional, quando existem grupos de trabalho ou comissões, entre outras.

Como vivemos numa sociedade complexa, onde as regras de poder nem sempre são visíveis e claras, a acção simbólica e as relações de poder estão dialecticamente relacionadas tendo como finalidade a confirmação e a reprodução da ordem da sociedade.

Estas posições diferenciadas levam-nos ao que Weick (1976), definiu como sistemas imperfeitamente conectados, ou seja, sistemas em que existem elementos e acontecimentos conectados entre si que respondem em conjunto, mas eles próprios distinguem-se na medida em que preservam a sua identidade e a sua diferenciação.

Esta noção de sistemas imperfeitamente conectados sofreu uma evolução na sua abordagem tendo-se verificado que este sistema integra uma perspectiva dupla: uma perspectiva de que existe uma conexão pelo facto de as organizações deterem elementos interdependentes entre si, e, outra perspectiva segundo a qual, os elementos mantêm a sua capacidade de independência. Desta forma, este sistema é “simultaneamente fechado e aberto, indeterminado e racional, espontâneo e deliberado”.

Orton e Weick (1990), distinguiram cinco noções: causation's, typology, effects, compensations e organisational outcomes.

Segundo estes autores as conexões imperfeitas são provocadas por três ordens de factores (causation's): a indeterminação causal, que se refere à percepção seleccionada, à ambiguidade, à incerteza, à intangibilidade da produção, entre outras; a fragmentação da envolvente externa, toma uma de duas formas, dispersa estímulos ou cria expectativas incomportáveis; e a fragmentação do ambiente interno da organização, que nos é transmitida pelo posicionamento das várias unidades orgânicas internas, pela estrutura burocrática e pelas redes de comunicação internas.

Em relação à tipologia (typology) há a preocupação de colocar a tónica nas descrições das relações tendo sido identificados oito tipos de sistemas: entre os indivíduos; entre as sub - entidades, que estrutura os vários elementos internos; entre as relações dos indivíduos com os níveis da organização; entre as organizações através de cooperação, participação em associações, entre outros; entre os níveis hierárquicos, isto é, a forma de circulação da comunicação, centralização dos recursos, entre outros; entre as organizações e o ambiente; entre ideias, através dos objectivos, da ideologia; entre actividades; e entre intenções e acções, ou seja, sempre que se decide fazer algo ou implementar algo (a intenção), essa realidade nem sempre ocorre (acção).

Os efeitos directos da acção da organização, que são mais visíveis através da estratégia da organização, podem ser enquadrados em três efeitos: modulares, em que se eliminam relações desnecessárias; requisite variety (mudanças necessárias), através do registo de inputs; e discretion (prudência, descrição), que pode assumir duas formas, a prudência comportamental, a capacidade para executar acções autónomas, e a descrição cognitiva, a liberdade de construir idiossincrasias.

Em relação à noção de compensação (compensations) pretende-se determinar as fontes que podem influenciar a organização na execução e prossecução dos seus objectivos e são utilizados três mecanismos genéricos para alcançar este fim: pela liderança, pelo apoio ao esforço e pela partilha dos valores.

Por sua vez, os resultados obtidos pela organização (organisational outcomes) pretendem determinar e prever os efeitos que os sistemas têm sobre as performances da instituição. Este facto requer variáveis independentes de análise que incidem na: persistência, refere-se à estabilidade e resistência à mudança; buffering (amortecedores), prevenção dos possíveis problemas; adaptabilidade, implica a assimilação e acomodação à mudança; satisfação no local de trabalho, porque isto afecta a eficácia, o conflito a segurança e os contactos sociais; e effectiveness (eficiência e a eficácia).

Segundo Lemieux (1994), o exercício do poder nas instituições tem, quatro modos de estruturação: como poder colegial, como meio político, como burocracia profissional e como organização anárquica.

Cada uma destas estruturações representam as possíveis relações que se podem estabelecer entre o sistema gestor e o sistema de produção. Com estas relações é

possível determinar se os estabelecimentos de ensino são sistemas imperfeitamente conectados ao conseguir-se determinar as relações de interdependência.

A estrutura anárquica não pressupõe a existência de uma ordem social entre os actores nem nenhum deles predomina sobre os restantes, ou seja, existe uma relação de independência entre o sistema gestor e o sistema de produção.

Na estrutura colegial existe uma ordem, mas não existe um actor principal na organização, pois existe uma relação de interdependência entre o processo produtivo e o sistema gestor.

A estrutura política pressupõe a existência de uma ordem e um ou dois actores, que predominam na organização. O que leva à existência de duas situações diferenciadas: uma de interdependência entre o sistema de produção e o sistema gestor, derivado das características do produto e, em que se forma uma aliança, entre o sistema gestor e uma unidade interna; e, uma segunda situação, de dependência quando ocorre uma imposição do sistema gestor sobre o sistema de produção.

Por último, na estruturação burocrática existe uma dependência do sistema de produção em relação ao sistema administrativo, existe uma relação unidireccional do poder pela imposição das ordens e das acções a executar.

Como podemos verificar, nos sistemas imperfeitamente conectados a forma de gerir o poder é importante para que a organização consiga fazer a união entre a organização fechada e aberta, o indeterminado e o racional e o espontâneo e o deliberado. As instituições têm problemas de relacionamento, têm conflitos, mas também têm uma unidade na qual os membros se revêm.

Através do sistema de ensino que se desenvolve numa organização, produzem-se efeitos nos indivíduos e no contexto de trabalho, desenvolvendo as organizações culturas diferenciadas das unidades em que se inserem, importando distinguir “cultura interna” a qual exprime as orientações que os seus membros partilham e “cultura externa” variáveis culturais existentes no contexto da organização.

Nesta perspectiva considerando a cultura como capacidade. Enriquece e facilita a análise das formas de socialização dos actores e das suas relações com a organização, podendo, por conseguinte, ser potenciadora do desenvolvimento de competências reais, no local de trabalho.

A performance dos formandos, traduzida no acréscimo de valor obtido, constitui um factor que se espera verificável no posto de trabalho, aplicável e adequado às exigências das tarefas que tem de desempenhar.

Partindo do pressuposto que a Organização, como espaço de qualificação, se diferencia dos modelos tradicionais, permitindo-nos realçar o facto de que a gestão das qualificações está fortemente condicionada pelas opções estratégicas, subjacentes ao contexto educativo.

Desde a perspectiva da análise estratégica de Crozier à configuração estrutural de Mintzberg, da burocracia profissional, até à perspectiva da organização como cultura, que Lopes e Reto (1990) sublinham, um consenso emergente segundo o qual na organização existe um sistema de conhecimentos que cada um dos membros pode interpretar através dos seus mecanismos mentais, o que acentua a dimensão pluralista da organização.

Numa outra perspectiva interessa ainda conhecer a qualidade existente no percurso pedagógico, efectuado ao longo do processo formativo, no que respeita à sua concepção e organização, às estruturas, meios e métodos disponibilizados para o efeito, perguntando-se se as organizações escolares têm capacidade para assumir a sua própria aprendizagem e constituírem-se como espaços de qualificação do sistema de formação em que se insere.

1.2. O que é uma Organização

As organizações são unidades sociais criadas pelo homem para a produção de determinados bens e serviços. Elas são um sistema complexo em permanente interacção com o meio, tais como, os sistemas de valores predominantes numa determinada sociedade, o desenvolvimento tecnológico da sua área de actividade, a estrutura social predominante e os mecanismos organizacionais prevalecentes nessa sociedade.

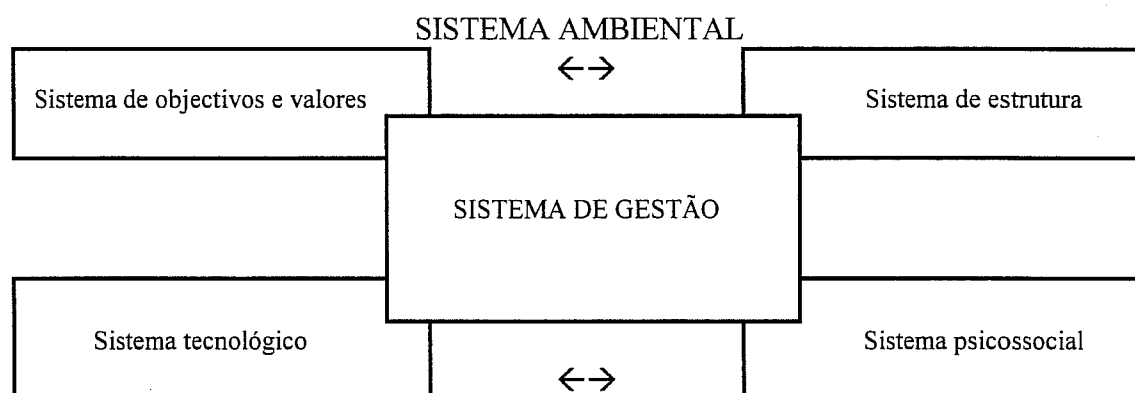
A influência que o meio provoca na organização vai condicioná-la na definição das políticas de gestão e, correspondentemente, na sua estruturação interna. Apenas na conjunção de esforços entre as componentes do sistema global que compõe a

dinâmica organizacional é que é possível delinear as acções adequadas ao normal funcionamento de qualquer organização.

Sendo sistemas complexos, as organizações têm uma dinâmica própria que as distinguem dos restantes sistemas. A organização visa prosseguir determinados fins através de um conjunto de meios que estão ao seu dispor e que são únicos para ela. Só assim é possível entender a complexidade que rodeia a coordenação dos sistemas que a afectam.

Se entendermos sistema como “um conjunto de elementos em interacção dinâmica, organizados em função de um objectivo” (De Rosnay, 1977), então, as relações que se estabelecem entre factores endógenos e exógenos determinam a finalidade prevista para a organização.

Nesta perspectiva as componentes básicas do sistema de gestão, a saber:



Quadro 1 - Componentes básicas do sistema de gestão

são a coordenação e a criação de condições para o desenvolvimento que permitem integrar, organizar e desencadear as acções para o desempenho das funções internas da organização.

No contexto dinâmico em que estamos inseridos os vários sistemas estão em permanente mutação, provocando alterações, mais ou menos, constantes no sistema organizacional. Assim, o sistema de gestão deve estar em interacção permanente com os restantes sistemas, porque “qualquer alteração num dos componentes organizacionais provoca necessidades de ajustamento nos outros componentes” (Zorrinho, 1990).

No que se refere ao sistema estrutura, ele é, um dos componentes básicos para o sistema global de gestão, o que significa que o sistema estrutura condiciona e é condicionado pela organização, provocando mutações internas constantes.

Sendo as organizações caracterizadas pela divisão do trabalho, do poder e da responsabilidade, assim como pela coordenação e controlo através de centros de decisão, podemos afirmar que, “uma estrutura é o conjunto das funções e das relações que determinam formalmente as missões que cada unidade da organização deve executar e os modos de colaboração entre essas unidades” (Vários, 1993).

Desta forma, podemos, para qualquer organização, definir uma estrutura que nos transmita as relações que se estabeleceram no seu seio e os órgãos que a compõem. Esta visualização permite estudar e analisar a organização através dos seus vasos comunicantes e dos seus canais de comunicação interna e externa.

Elliot Jacques (1989) coloca a questão da estrutura equacionando quatro conceitos visualizáveis : o formal, o suposto, o real e o desejável.

A organização formal é a imagem transmitida para o exterior da estruturação interna, isto é, o que está no organigrama; a organização suposta é a imagem que as pessoas têm da estrutura, isto é, da conjugação da estrutura formal com a informal, a organização real é a verdadeira representação da estruturação interna, isto é, como trabalha a organização; sendo a organização desejável a situação óptima de representação em função da dimensão e da área de actuação.

Segundo Chiavenato (1982) “as representações formais das organizações dão-nos a imagem da estruturação interna das mesmas e delineiam os elementos chave do sistema organização”: a formalização, a diferenciação, a centralização e a integração.

A formalização transmite-nos as normas e regras de funcionamento; a diferenciação dá-nos o grau de divisão do trabalho; a centralização refere-se à distribuição da autoridade e do processo decisorial e a integração é o elemento de coordenação das unidades internas, dos modos de colaboração entre as unidades.

1.2.1. Como Evoluíram as Organizações

Se olharmos para a evolução das teorias da organização encontramos quatro fases distintas da abordagem das mesmas (Garcia, 1993), existindo uma evolução que vai da estrutura formal e rígida das organizações como acontece na teoria administrativa de Fayol, na teoria científica de Taylor e na teoria burocrática de Weber, às teorias em que as estruturas se vão adaptando às alterações do ambiente, como acontece na teoria sistémica e na teoria contingencial. De uma a outra das abordagens encontramos as teorias orientadas para o comportamento humano, em que existe uma informalidade das relações internas, e as teorias de decisão em que os processos de decisão são os elementos pelos quais a estrutura se produz.

Sendo assim, o conceito de estrutura pode ser perspectivado “duma forma lata e abrangente ou de uma forma estrita e específica” (Zorrinho, 1990):

Organigrama	Relações funcionais Rede de comunicação	Mecanismos de coordenação	Espaço regulamentado	Elementos estáveis com influência no comportamento da organização
-------------	--	---------------------------	----------------------	---

Perspectiva estrita / formal

Perspectiva lata / informal

Quadro 2 - Conceito de estrutura

ou seja, este conceito tem como extremos a relação entre o formal e o informal. em função do contexto organizacional, e a formalidade rígida desse mesmo contexto.

Rivas (s/d) dá-nos uma outra perspectiva da evolução das estruturas nas organizações. Para este autor as organizações vão alterando as suas estruturas em função da sua maturidade no mercado, ou seja, da sua evolução. Para além deste factor, elas alteram a estrutura em função das crises que se instalam e que provocam pequenas revoluções

levando-as para um novo estado de evolução e, conseqüentemente, para uma nova estrutura.

Como refere Rivas (s/d) esta abordagem parte dos estudos de Greiner sobre o desenvolvimento das organizações humanas, tendo-se verificado nesses estudos a existência de cinco fases do crescimento dessas organizações. Cada uma dessas fases culmina numa crise denominada, por Greiner, de revolução. Ele afirma que “Cada período evolutivo caracteriza-se pelo estilo de gestão predominante que se exerce para assegurar o crescimento, ao passo que cada período revolucionário caracteriza-se pelo problema de gestão predominante que tem de ser resolvido para que o crescimento possa continuar”.

Como vimos, o desenho organizacional tem em conta as características da organização. A estrutura adequada deve ser seleccionada de acordo com as propriedades intrínsecas à organização e define uma ordem de bom senso e de integração. Assim, podemos identificar os elementos que fazem parte das estruturas organizacionais (Mintzberg, 1995):

- a especialização das tarefas;
- a formalização de procedimentos;
- a formação e grau de instrução;
- o agrupamento de unidades;
- a dimensão de cada unidade;
- os sistemas de planeamento da actividade e controlo das realizações;
- os dispositivos de ligação;
- a delegação de poderes no sentido descendente; e
- a delegação de poderes para fora da cadeia de autoridade.

Para Mintzberg (1995), a especialização das tarefas consiste no número de tarefas que fazem parte de uma função e ao controlo, por parte do trabalhador, sobre essas tarefas.

A formalização de procedimentos consiste na standardização de processos de trabalho, com a definição de instruções operacionais, de regulamentos, das funções, etc.. É, em última análise, a formalização do comportamento interno da organização.

No que se refere à formação e ao grau de instrução, eles dão-nos o nível de conhecimento das normas para o desempenho de funções específicas, ou seja, transmitem o valor intrínseco das pessoas que trabalham na organização.

O agrupamento de unidades não é mais do que a união de diversos cargos numa dada unidade que, por sua vez, se agrupa a outras para dar origem a uma outra unidade de nível superior. A dimensão de cada unidade refere-se ao número de cargos ou indivíduos que fazem parte desta.

Os sistemas de planeamento da actividade e controlo das realizações especificam as consequências das actuações específicas antes da execução, por um lado e especificam os resultados dos grupos de acções com base no ocorrido, por outro. Estes sistemas são utilizados para “standardizar” os resultados, por forma a normalizar o sistema de análise.

Os dispositivos de ligação interna, da responsabilidade de analistas especializados, visam incentivar o acordo mútuo, no seio das unidades e entre elas.

Por último, a descentralização dá-nos o grau de delegação do poder decisório para os gestores de linha intermédios, quando a delegação se verifica no sentido descendente e dá-nos o grau de controlo que os operacionais detêm sobre os processos de decisão, quando a delegação é para fora da cadeia de autoridade.

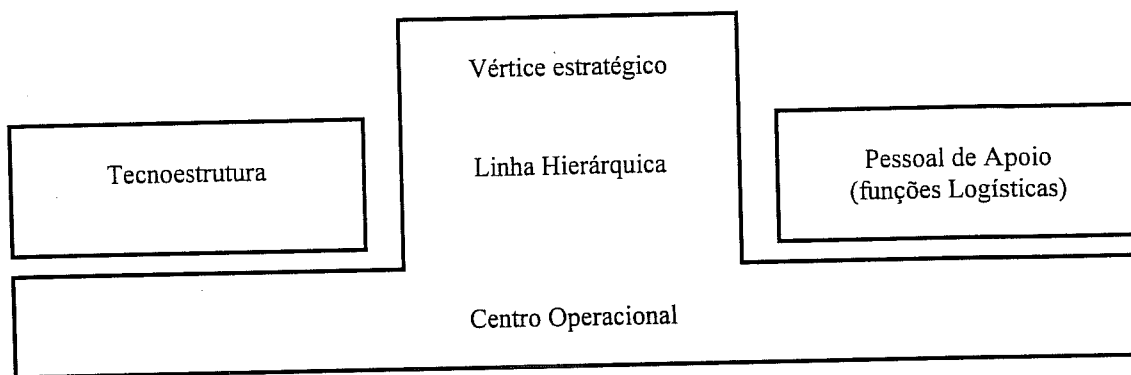
Estes elementos podem ser agrupados nos elementos-chave do sistema de organização referido no ponto anterior, ou seja, a formalização, a diferenciação, a centralização e a integração.

Contudo, para Mintzberg (1995), ainda não se está em condições de proceder ao desenho organizacional, é necessário analisar ainda os elementos de situação que são:

- a idade e a dimensão da organização que influenciam o grau de formalização e a complexidade administrativa (a tecno-estrutura e a linha intermédia);
- o sistema técnico, o qual influencia o grau de diferenciação, ou seja, o núcleo operacional e as unidades de apoio;

- o contexto, que tem a ver com o ambiente geral que rodeia a organização e afecta os modos de centralização, formalização e diferenciação interna;
- e os factores de poder que actuam através do controlo externo sobre a organização, as necessidades individuais e a moda.

Mintzberg (1995) identifica cinco componentes básicos das organizações:



Quadro 3 - Componentes básicos da organização

Mais tarde, como resultado da análise da própria dinâmica de evolução da sociedade e da actividade económica-empresarial, Mintzberg (1988) viu-se na obrigação de criar uma nova componente básica, a ideologia.

Em função destes elementos estamos em condições de proceder ao desenho organizacional, identificando as componentes básicas preponderantes, que nos permitirá definir o tipo de configuração estrutural de acordo com as características próprias de cada organização.

Inicialmente foram definidas cinco configurações mas, pela dinâmica já salientada, o autor viu-se na contingência de reformular o seu trabalho inicial e criar duas novas configurações, estruturando as restantes em função da evolução conceptual introduzida. Sendo assim, podem ser identificados sete tipos de configurações:

- a estrutura simples;
- a burocracia mecanicista;
- a burocracia profissional;
- a estrutura divisionalizada;
- a adhocracia;
- a missionária;
- a política.

Para sabermos em que configuração se encontra qualquer organização, há que estudar as suas componentes básicas e fazer a sua interligação com estas configurações, de modo a que, desta forma, identifiquemos qual o tipo que mais se adequa à organização em questão.

1.2.2. Elementos Integrantes das Estruturas Organizacionais

Para estudarmos o desenho organizacional, a estrutura formal da organização, temos que responder às seguintes questões (Chiavenato, 1982):

- Quais são as dimensões que definem o ambiente envolvente da organização?
- Quais são as dimensões que definem as características da organização?
- Quais são os critérios para medir a eficácia da organização?

Desta forma, temos que identificar as características da organização, em especial, a sua idade, a sua dimensão, as condições do sector de actividade em que está inserida e a tecnologia utilizada, através das seguintes questões complementares às anteriores (Morgan, 1986):

- Qual é a natureza do ambiente organizacional?
- Que tipo de estratégia está a ser implementada?
- Que tipo de tecnologia se utiliza?
- Que tipo de pessoas empregamos e qual é a cultura dominante na organização?
- Como está estruturada a organização e qual é a filosofia administrativa dominante?

Como já salientámos, as componentes básicas da organização são o vértice estratégico, a linha hierárquica, o centro operacional, a tecnoestrutura, o pessoal de apoio e a ideologia.

No vértice estratégico encontram-se os elementos responsáveis pela direcção global da organização, incluindo todos aqueles que apoiam directamente esses responsáveis. Esta componente tem como função “assegurar que a organização cumpra a sua missão eficazmente, assim como a de servir as necessidades de todas as pessoas que controlam ou que de qualquer maneira exerçam poder sobre as organizações” (Mintzberg, 1995). Para que isto se verifique são necessárias três condições essenciais:

- a supervisão directa, ou seja, o mecanismo de coordenação das responsabilidades do trabalho;
- a gestão das condições de fronteira da organização, ou seja, as relações que se estabelecem com o meio exterior; e
- o desenvolvimento da estratégia, ou seja, a definição e formulação da estratégia a ser seguida pela organização.

Com a satisfação destas três condições, os elementos que compõem o vértice estratégico têm uma visão mais abstracta da organização mas, em contrapartida, têm uma visão mais ampla dos sinais do exterior e das suas influências sobre os elementos internos da organização.

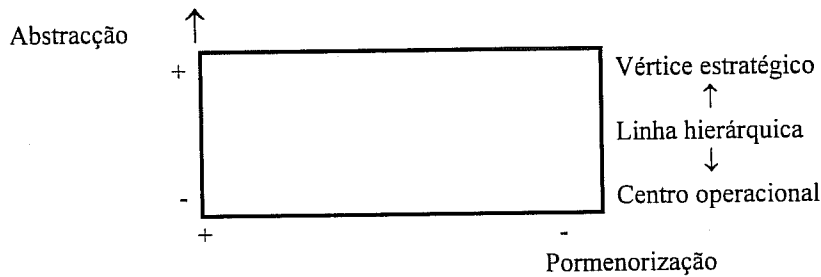
Por seu turno, o centro operacional compreende todos os elementos que elaboram o trabalho básico da organização, que executam o trabalho relacionado com a produção dos bens e serviços. Estes operacionais desempenham, segundo Mintzberg (1995), quatro tarefas essenciais:

1. procuram o que é necessário para a produção;
2. transformam os “inputs” em “outputs”;
3. distribuem os “outputs”; e

4. oferecem apoio directo às funções de “input”, de transformação e de “output”.

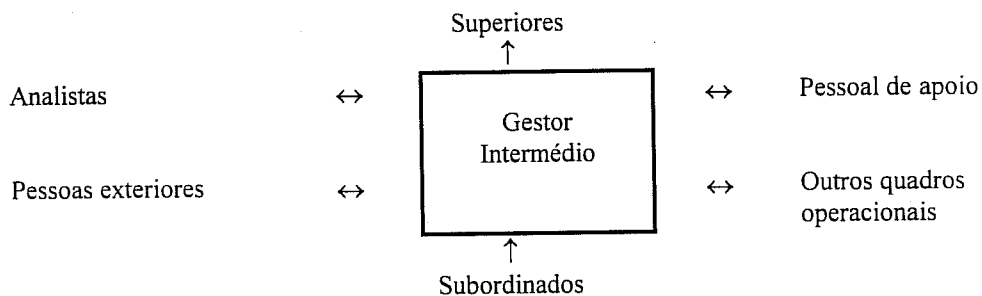
Sendo esta a componente que produz os elementos necessários para a prossecução da missão é natural que as restantes componentes procurem proteger o centro operacional. Assim, o conceito de formalização (normalização) é considerado o elemento básico para o bom funcionamento da organização.

O topo da organização (o vértice estratégico) e a sua base (o centro operacional) estão ligados pela cadeia de quadros da linha hierárquica. À componente linha hierárquica está-lhe adstrita a autoridade formal de supervisão personificando, por esta via, o mecanismo de coordenação. É óbvio que, quando se vai descendo do topo para a base pela linha hierárquica o trabalho de gestão vai-se tornando mais pormenorizado e elaborado e, conseqüentemente, menos abstracto e agregado:



Quadro 4 - Articulação entre os diferentes níveis da estrutura

Os gestores que se encontram nesta linha são os elementos de união de todas as componentes básicas estando, desta forma, no meio de um campo de forças que condicionam e influenciam a sua acção:



Quadro 5 - O papel dos gestores e o jogo de forças condicionadoras da sua acção

Como componentes de apoio às dimensões de visão e produção da organização temos a estrutura e o pessoal de apoio.

Na tecnoestrutura encontram-se os elementos que estão afastados do fluxo de trabalho operacional mas afectam o trabalho dos restantes elementos da organização.

Nesta componente encontramos analistas que fazem estudos e utilizam táticas analíticas, para alterar a forma de funcionamento da organização, através de duas vias. A primeira, através da adaptação às mudanças da envolvente e, a segunda, através do controlo a partir da normalização dos padrões das actividades.

Apesar destas duas vias, Mintzberg considera que, nesta componente, só interessa abordar os analistas de controlo, ou seja, aqueles que “efectuam a estandardização na organização”.

Assim, no âmbito deste tipo de analistas, podemos distinguir os da organização do trabalho que normalizam os processos de trabalho, os de controlo e planeamento, que normalizam os resultados e os de pessoal, que normalizam as qualificações.

Por seu lado, o pessoal de apoio, com funções do tipo logístico, são as “unidades especializadas, cuja razão de ser é dar apoio à organização, fora do fluxo de trabalho operacional” (Mintzberg 1995). Estas unidades não se encontram no processo normal do sistema de produção da organização, mas apoiam indirectamente as missões básicas da mesma. Trata-se dos analistas que adaptam a organização às mudanças da envolvente, referidas na abordagem que realizámos acerca da tecnoestrutura.

Estas unidades de apoio funcionam independentemente do centro operacional mas mantêm, apesar dessa independência, ligações comunitárias. Para além destas ligações, estas unidades podem encontrar--se em diversos níveis hierárquicos, apoiam o vértice estratégico e o centro operacional sendo, por este facto, os serviços de apoio à gestão e ao funcionamento corrente da organização.

A última componente, a ideologia, está segundo Mintzberg, (1988) acima de todas as componentes. Para Mintzberg, compete a esta componente determinar quais são os valores da organização, qual é a sua memória colectiva para determinar quais são os valores da organização, qual é a sua memória colectiva para determinar a cultura organizacional interna.

Não sendo uma componente básica de gestão nem tendo acções e procedimentos típicos de gestão, ela permite criar uma identidade comum para todos os elementos da organização e serve como catalisador para o desenvolvimento da missão. Para além de não ter as acções e procedimentos de gestão ela também não tem o que se pode chamar uma equipa de gestão, ou seja, não existe uma unidade orgânica de gestão para fundamentar a existência de uma componente básica da estrutura com estas características.

Muitas são as formas e configurações presentes nas organizações. Não nos podemos esquecer que existem vários tipos de organização, que têm objectivos e missões díspares, para além de terem objectos de acção muito diferenciadas.

Contudo, se considerarmos as estruturas que têm por base de representação, as organizações baseadas na actividade económica ou empresarial, no que se refere à divisão do trabalho e à coordenação das tarefas, a unidade estruturante é, geralmente, o Departamento. Existindo nestes casos vários tipos de estruturas: a funcional, por produtos ou serviços, por base territorial, por clientela, por processos, por projecto ou ainda a matricial.

Com este tipo de configurações estamos em condições de perceber qual é o grau de formalização, integração, coordenação e, conseqüentemente, a amplitude burocrática da organização.

Apesar destas representações nos darem a imagem formal da organização, Mintzberg propõe um outro tipo de configuração, em que a unidade estruturante não é um departamento ou uma função, mas sim uma componente de trabalho básica para a realização de um conjunto de tarefas. Assim, estas configurações apoiam-se nas componentes essenciais descritas no ponto anterior e transmitem-nos o grau de consistência interna entre os vários parâmetros estruturais.

Neste contexto, o autor propôs, inicialmente como vimos, cinco tipos de configurações:

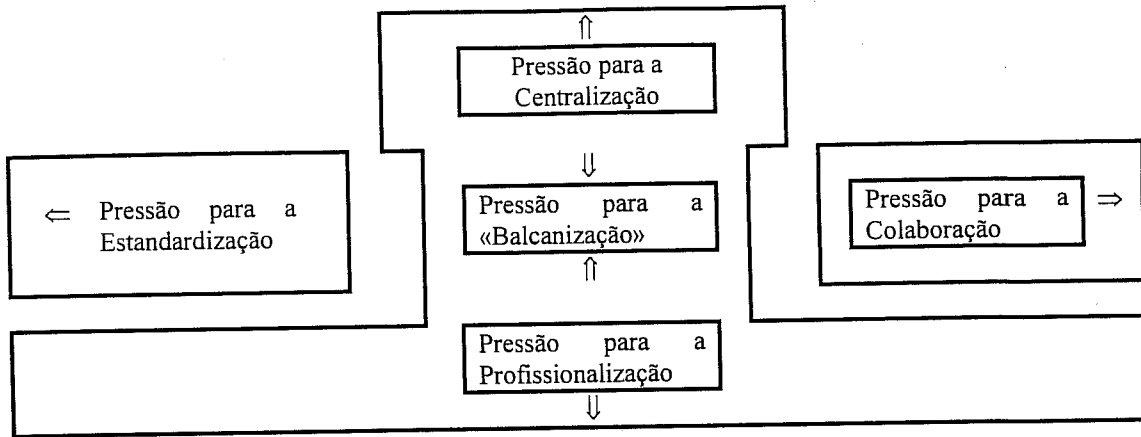
- a estrutura simples,
- a burocracia mecanicista,
- a burocracia profissional,
- a estrutura divisionalizada, e
- a adhocracia.

Para cada uma destas estruturas foram encontrados os principais mecanismos de coordenação, a componente básica principal e o tipo de descentralização/centralização que a organização utiliza (Mintzberg, 1995):

<i>Configuração estrutural</i>	<i>Principal mecanismo de coordenação</i>	<i>Parte chave da organização</i>	<i>Tipo de descentralização</i>
Estrutura simples	Supervisão directa	Vértice estratégico	Centralização horizontal e vertical
Burocracia mecanicista	Estandardização dos processos de trabalho	Tecnoestrutura	Descentralização horizontal limitada
Burocracia profissional	Estandardização das qualificações	Centro operacional	Descentralização horizontal e vertical
Estrutura divisionalizada	Estandardização dos resultados	Linha hierárquica	Descentralização vertical limitada
Adhocracia	Ajustamento mútuo	Funções logísticas	Descentralização selectiva

Quadro 6 - Configurações estruturais e mecanismos de coordenação da organização

Este tipo de correspondência é explicado pela força provocada por cada uma das componentes essenciais. Cada uma dessas componentes exerce uma força própria e orienta a organização para um determinado caminho. Assim, existe a pressão para a centralização, pelo vértice estratégico, a pressão para a normalização, pela tecnoestrutura, a pressão para a colaboração, pelo pessoal de apoio, a pressão para a «balcanização», pela linha hierárquica, e a pressão para a profissionalização, pelo centro operacional:



Quadro 7 - Jogos de força na organização

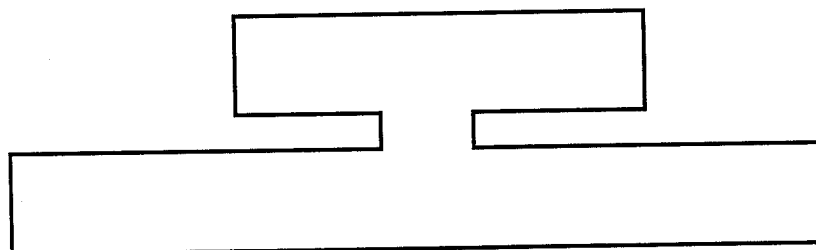
Mais tarde, Mintzberg (1995), propôs a introdução de duas novas configurações: a missionária e a política. Tal como nas restantes configurações, são encontrados os elementos essenciais da sua explicação:

Configuração estrutural	Principal mecanismo de coordenação	Parte-chave da organização	Tipo de descentralização
Organização missionária	Estandarização das normas	Ideologia	Descentralização
Organização política	Nenhuma	Nenhuma	Vários

Quadro 8 - Configuração missionária e política

Em relação aos diferentes tipos de configuração das organizações, passamos em seguida à análise descritiva de cada um deles:

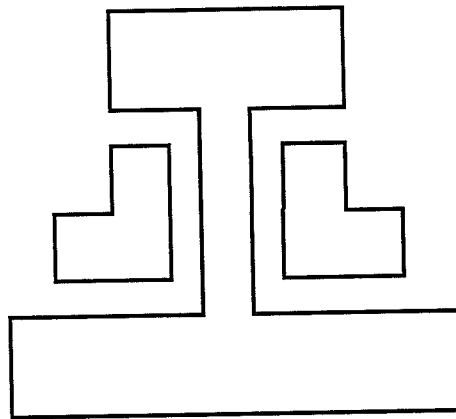
A estrutura simples, como já vimos, tem como principal mecanismo de coordenação a supervisão directa e está assente no vértice estratégico. Desta forma, esta configuração não é muito elaborada, não existindo uma tecnoestrutura, ou seja, não existem regras de controlo definidas, existe um fraco apoio logístico e a organização é achatada. Não existe uma linha hierárquica sofisticada:



Estrutura simples

Neste contexto, diz Mintzberg (1995): “a coordenação na estrutura simples é sobretudo realizada pela supervisão directa ... todas as decisões importantes têm tendência a ser tomadas pelo director-geral. Assim, o vértice estratégico emerge como sendo o elemento-chave de estrutura ...”.

No que se refere à burocracia mecanicista, ela tem a normalização dos processos de trabalho como o principal mecanismo de coordenação e a tecnoestrutura como elemento chave de organização:



Burocracia mecanicista

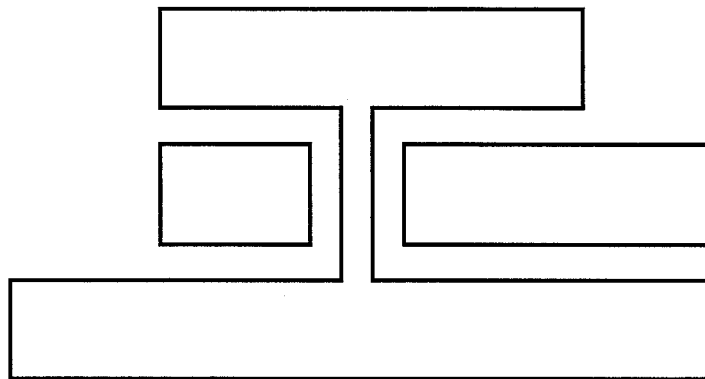
Nesta configuração as tarefas operacionais são muito rotineiras o que leva a uma formalização acentuada do comportamento e das regras de funcionamento no centro operacional. Por outro lado, existindo estas regras, o poder de decisão encontra-se muito centralizado, dando origem à divisão do trabalho que exige, por este facto, “muitos especialistas dedicados à concepção e manutenção dos seus sistemas de normalização”, a tecnoestrutura.

Desta forma, esta configuração tem uma obsessão acentuada pelo controlo, sendo, naturalmente, “estruturas em que os conflitos são abundantes”, levando a que, ao nível do vértice estratégico, existe uma preocupação pela implementação das normas. o que lhe dá um poder considerável.

Por outro lado, a formalização e as regras exigem um aumento da comunicação formal entre os três núcleos fundamentais (topo, base e linha hierárquica), dando origem à

existência de estruturas pesadas em todas as componentes básicas, porque, esta rigidez na formalização e na comunicação, exige elementos de ligação entre o topo e a base, para além de estruturas de suporte à administração para apoiar a gestão da comunicação e dos conflitos inerentes a esta configuração.

Por seu turno, a burocracia profissional exige uma normalização das qualificações e centra a sua base de estruturação no centro operacional:



Burocracia profissional

Este tipo de configurações exige elementos altamente qualificados por duas razões: pelo facto de a normalização das qualificações permitir uma descentralização acentuada e, pelo facto de o centro operacional ser o núcleo aglutinador da dinâmica da organização, o que exige especialização e qualificação dos quadros que “produzem” o “produto” da organização.

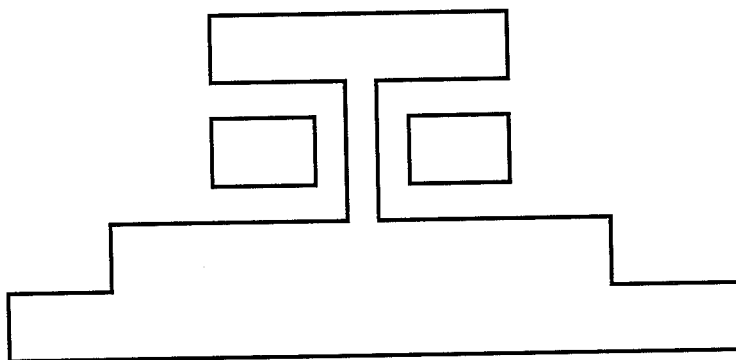
A configuração permite que o poder, a tomada de decisão e o controlo sejam descentralizados, dando, por isto, uma liberdade de manobra muito grande. Assim, não são necessários grandes elementos de supervisão e de controlo internos, logo a tecnoestrutura e a linha hierárquica reduzem a sua importância.

Contudo, para que o centro tenha a liberdade de manobra real, ele necessita de um forte apoio administrativo, mesmo que ele não seja aparente. Este apoio incide na realização de tarefas rotineiras que os elementos do centro evitam fazer.

Desta forma, encontram-se, geralmente, duas “hierarquias paralelas - uma democrática, com poder ascendente, para os profissionais e outra autocrática, com controlo descendente, para o pessoal de apoio” (Mintzberg, 1995).

Contudo, apesar da liberdade de manobra, existe algum controlo sobre a actividade do centro, sendo as normas, geralmente, elaboradas em associações de classe ou em organismos representativos de uma área, fora da estrutura da organização.

Quanto à estrutura divisionalizada, o seu principal mecanismo de coordenação é a normalização dos resultados e a componente básica é a linha hierárquica. Este tipo de estrutura baseia-se num conjunto de entidades, bastante independentes, que estão ligadas por laços administrativos:



Estrutura divisionalizada

Este facto justifica a opção pela componente básica linha hierárquica, já que exige uma supervisão constante dessas entidades, por um lado, e a existência de sobreposições estruturais na organização exige uma coordenação das mesmas, pelo facto de existirem linhas de produção diversificadas, por outro lado.

Neste tipo de configuração, existe descentralização do vértice estratégico para o topo de entidade, existindo plena autonomia na tomada de decisão nestas entidades que irão, posteriormente, ser controladas pelos resultados a alcançar. Este facto justifica que a normalização dos resultados seja o elemento de coordenação preponderante. Desta forma, existe uma relação muito estreita entre a tecnoestrutura e a linha hierárquica, para além de existir um centro operacional abrangente.

O centro operacional é, nesta configuração, o elemento receptor das várias estruturas internas, pelo facto de a organização se estruturar por linhas de produtos/mercados. Isto faz com que ele seja um centro abrangente porque, ao se estruturar desta forma, os centros necessitam das restantes componentes para funcionar normalmente, ou seja, tem que incorporar dentro de si as restantes componentes.

Por este conjunto de factos, a linha hierárquica ganha contornos fundamentais na coordenação e supervisão destas unidades independentes, porque existe uma divisão clara do trabalho que é desenvolvido pela sede e pelas restantes unidades estruturais.

Esta separação justifica, por outro lado, a existência duma vasta gama de funções logísticas de apoio e de suporte ao elemento agregador das unidades estruturantes e de apoio ao normal funcionamento dessas unidades.

No que se refere à adhocracia, o ajustamento mútuo e a linha hierárquica são o seu principal mecanismo de coordenação e a sua componente chave da organização.

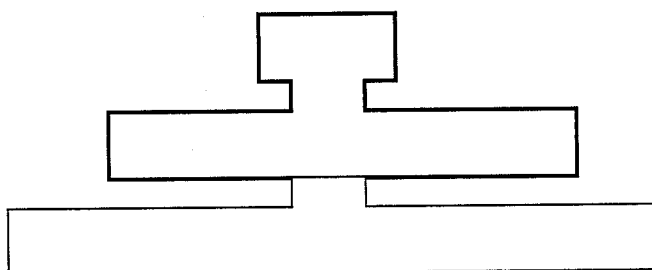
Esta configuração tem como princípio básico a reunião de peritos de diversas áreas num determinado grupo de trabalho. Ela é “uma estrutura muito orgânica com pouca formalização do comportamento; uma tendência para agrupar os especialistas em unidades funcionais para a gestão do pessoal, e para os desdobrar em pequenas unidades (grupos de projecto) para a realização do trabalho; uma utilização importante dos mecanismos de ligação para encorajar o ajustamento mútuo ... no interior de equipas e entre as equipas; e uma descentralização selectiva no sentido destas equipas e no interior destas equipas que estão situadas em vários locais da organização e que agrupam as várias «combinações» dos quadros hierárquicos e dos peritos organizacionais” (Mintzberg, 1995).

Desta forma, estas organizações requerem “estruturas de projecto” de peritos, de várias áreas do saber, para os reunir em equipas criativas que provoquem inovações. A adhocracia contradiz muitas condições básicas dos princípios de gestão. Ela não tem como objectivo a preocupação com a consistência de resultados, o controlo administrativo, a unidade de comando e a estratégia.

Estas estruturas unem-se em torno de equipas multidisciplinares criadas para um projecto específico e devem agrupar-se, também, por funções a fim de conseguir a coordenação essencial ao seu funcionamento. Para além destes factos, nesta estrutura de especialistas distribuem-se pelas várias componentes (vértice estratégico, linha hierárquica, tecnoestrutura, funções logísticas e centro operacional) de acordo com as decisões que têm de tomar, estando o poder, assim, distribuído de forma irregular.

Neste contexto, não existe o controlo tradicional, visto que, os decisores também são peritos que trabalham em conjunto com os restantes membros da equipa.

Como já verificámos, existe uma relação directa e institucional entre o centro operacional e os serviços administrativos e de gestão da organização. Assim, existe uma massa comum em termos de organização. A tecnoestrutura e o pessoal de apoio fundem-se ao longo do vértice estratégico, da linha hierárquica e do centro operacional, existindo um achatamento da organização e, conseqüentemente, do grau de supervisão:

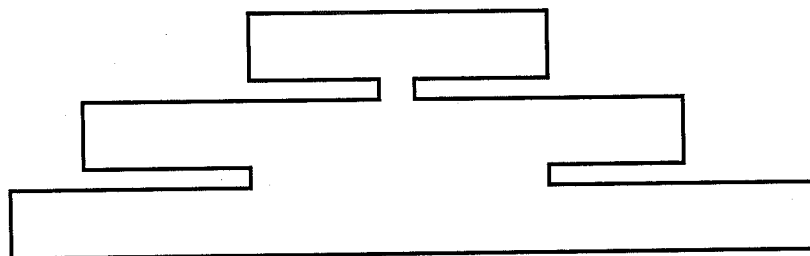


Estrutura adhocrática

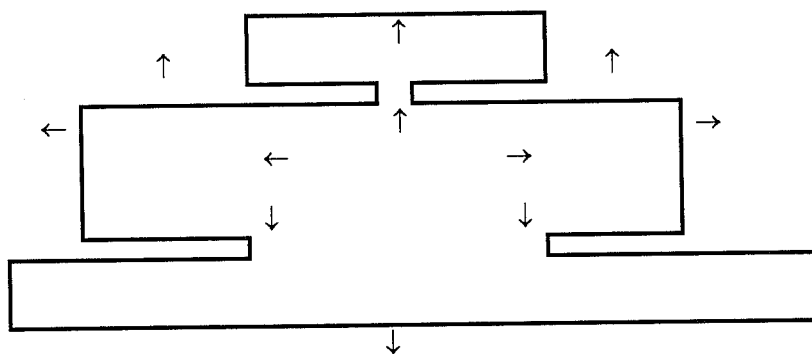
Tal como se verifica na figura, existe uma área de custo operacional que se justifica quando uma organização que adopta esta configuração, tem o centro administrativo separado do trabalho das equipas, resultando uma “estrutura bipartida”. Nesta configuração existe, após o que foi exposto, uma descentralização selectiva do poder, uma especialização horizontal do trabalho e o agrupamento de unidades interdisciplinares.

Por último, nas configurações missionárias e políticas existe sentido de cooperação intensa muito forte, existindo liberdade de decisão mediante algumas regras previamente definidas. Os elementos de supervisão estão diluídos pelo grupo e o centro operacional, conjuntamente com a tecnoestrutura e o pessoal de apoio, fundem-

se no seio da linha hierárquica, criando uma massa uniforme com características abrangentes na descentralização:



Estrutura missionária



Estrutura política

Nestas configurações, quem tem a capacidade e a liberdade de supervisão são os “clientes” da organização, sendo eles que conferem sentido à sua existência. Nas organizações de configuração missionária, é o mercado que determina a sua existência. No que se refere às organizações de configuração política, pelo contrário, é a própria organização que determina a sua razão de ser.

Como se pode verificar pela abordagem teórica realizada, as duas últimas configurações são aquelas que menos se adaptam às organizações empresariais ou públicas (no sentido corrente de públicas). Elas são configurações adequadas a associações sociais que visam responder a problemas concretos da sociedade. Assim, apresentamos no Quadro seguinte os principais elementos que nos ajudam a perceber e a distinguir as várias configurações (Mintzberg, 1995):

Quadro 9 - Dimensão das cinco configurações estruturais

	Estrutura simples	Democracia mecanicista	Burocracia profissional	Estrutura divisionalizada	Adhocracia
Mecanismo de coordenação principal	Supervisão directa	Estandardização do trabalho	Estandardização das qualificações	Estandardização dos resultados	Ajustamento mínimo
Componente-chave da organização	Vértice estratégico	Tecnoestrutura	Centro operacional	Linha hierárquica	Funções de apoio
Parâmetros de concepção: Especialização dos postos de trabalho	Fraca especialização	Especialização horizontal e vertical importante	Especialização horizontal importante	Especialização horizontal e vertical moderada (entre a sede e as divisões)	Muita especialização horizontal
Formação e socialização	Pouca formação e socialização	Pouca formação e socialização	Muita formação e socialização	Formação e socialização moderadas (dos directores de Divisões)	Muita formação
Formalização do comportamento, burocrático/ orgânico	Pouca formalização orgânica	Muita formalização burocrática	Pouca formalização burocrática	Muita formalização (no interior das divisões), burocrática	Pouca formalização orgânica
Forma de agrupamento	Geralmente por funções	Geralmente por funções	Por função e por mercado	Por mercado	Por função e por mercado
Dimensão das unidades	Grande	Grande na base, pequena noutros pontos	Grande na base, pequena noutros pontos	Grande (no vértice)	Pequena em todos os pontos
Sistemas de planeamento e de controlo	Pouco planeado e controlo	Planeamento das acções	Pouco planeamento e controlo	Muito planeamento e controlo	Planeamento limitado das acções
Mecanismos de ligação	Poucos mecanismos de ligação	Poucos mecanismos de ligação	Mecanismos de ligação na administração	Poucos mecanismos de ligação	Muitos mecanismos de ligação em todos os pontos
Descentralização	Centralização	Descentralização horizontal limitada	Descentralização horizontal e vertical	Descentralização vertical limitada	Descentralização selectiva
Funcionamento: Vértice estratégico	Todo o trabalho administrativo	Resolução minuciosa, coordenação de funções, resolução de conflitos	Ligação com o exterior, resolução de conflitos	Gestão do portfólio, controlo das performances	Ligação com o exterior, resolução dos conflitos, equilíbrio do fluxo, controlo dos projectos
Centro operacional	Trabalho informal com pouca autonomia	Trabalho rotineiro, formalizado com pouca autonomia	Trabalho qualificado, estandardizado, muita autonomia individual	Tendência para formalizar devido à divisionalização	Separação ou fusão com a administração para a realização de um trabalho informal sobre os projectos
Linha hierárquica	Insignificante	Elaborada e diferenciada; resolução dos conflitos, ligação com os funcionais, apoio dos fluxos verticais	Controlada pelos profissionais; muito ajustamento mútuo	Formulação das estratégias das divisões, gestão e operações	Importante mas confundida com os funcionais; implicada no trabalho por projectos
Tecnoestrutura	Nenhuma	Elaborada para formalizar o trabalho	Pouca	Elaborada na sede para o controlo das performances	Pequena e confundida com o resto no trabalho por projectos
Funções de apoio	Pequenas	Muitas vezes elaboradas para reduzir a incerteza	Elaboradas para apoiar os profissionais; estrutura da burocracia mecanicista	Divididas entre a sede e as divisões	Muito elaboradas mas confundidas com resto no trabalho por projectos

	Estrutura simples	Democracia mecanicista	Burocracia profissional	Estrutura divisionalizada	Adhocracia
Fluxo de autoridade	Significativo no vértice	Significativo em todos os pontos	Insignificante (excepto nas funções de apoio)	Significativo em todos os pontos	Insignificante
Sistema de fluxos regulados	Insignificante	Significativo em todos os pontos	Insignificante (excepto nas funções de apoio)	Significativo em todos os pontos	Insignificante
Fluxo de comunicação informal	Significativo	Desencorajado	Significativo na administração	Moderado, entre a sede e as divisões	Significativo em todos os pontos
Constelações de trabalho	Nenhuma	Insignificantes, particularmente nos níveis inferiores	Algumas na administração	Insignificantes	Importantes em todos os pontos
Fluxo de decisões	No sentido descendente	No sentido descendente	No sentido ascendente	Diferenciado entre a sede e as divisões	Complexo a todos os níveis
Factores de contingência: Idade e dimensão	Tipicamente jovem e pequena (primeira fase)	Tipicamente velha e grande (segunda fase)	Varia	Tipicamente velha e muito grande (Terceira fase)	Tipicamente jovem
Sistema técnico	Simple, não regular	Regulador mas não automatizado, não muito sofisticado	Nem regulador, nem sofisticado	Divisível, ou idêntico ao da burocracia mecanicista	Muito sofisticado muitas vezes automatizado; nem regulador, nem sofisticado
Ambiente	Simple e dinâmico; por vezes hostil	Simple e estável	Complexo e estável	Relativamente simple e estável; mercados diversificados (especialmente no que diz respeito aos produtos e serviços)	Complexo e dinâmico; por vezes dispare
Poder	Controlado pelo director-geral; muitas vezes empresa individual; estrutura não na moda	Controlo tecnocrático e externo; estrutura não na moda	Controlo pelos operacionais profissionais; estrutura na moda	Controlo pela linha hierárquica; estrutura na moda (particularmente na indústria)	Controlo pelos especialistas; estrutura muito na moda

Existem organizações cuja estrutura, dada a diversidade e complexidade das suas tarefas bem como a sua especificidade, se enquadra com dificuldade em qualquer das configurações referidas o que não exclui o facto de nelas existirem sectores que se estruturam segundo algumas delas. São organizações imperfeitamente conectadas, “loosely coupled”, de que são exemplo as organizações escolares e de saúde. O funcionamento destas organizações depende de profissionais qualificados que agem com grande autonomia e poder de decisão descentralizado na sua actuação corrente, segundo normas de uma burocracia profissional; actuam de forma coordenada apenas esporadicamente, de acordo com situações concretas dado que o sistema se caracteriza por um indeterminismo causal e um ambiente fragmentado interna e externamente.

O conceito de sistemas imperfeitamente conectados refere-se à noção segundo a qual existem acontecimentos conectados entre si que respondem em conjunto, ainda que os eventos se distingam na medida em que preservam a sua identidade ou diferenciação física e lógica. Para Orton e Weick (1990), e segundo a mesma fonte, a noção de sistemas imperfeitamente conectados integra uma dupla significação: por um lado, a ideia de conexão refere-se ao facto as organizações conterem elementos interdependentes entre si; por outro lado, estes mesmos elementos mantêm a sua capacidade de autodeterminação. A resultante é uma imagem de “um sistema que é simultaneamente fechado e aberto, indeterminado e racional, espontâneo e deliberado” e os investigadores tendem a encarar a estrutura como “algo que as organizações fazem, mais do que algo que elas, meramente, possuem”. Ainda segundo Orton e Weick, problemas inerentes à fraca conexão podem ser minimizados através de uma liderança descreccionária e centrada numa visão como elemento integrador das actividades, na focalização da atenção utilizando estratégias de mudança comportamental e no desenvolvimento de valores partilhados.

A estrutura de uma organização reflecte a diversidade das suas tarefas e da envolvente em que se insere; quanto maior for a diferenciação mais eficaz terá de ser a coordenação a fim de evitar a anarquia e atingir a integração necessária, o que levanta não apenas a problemática da gestão e da liderança das organizações, como também a da utilização da cultura e da visão para alcançar os consensos necessários em torno de um projecto comum de modo a torná-la eficaz e eficiente.

1.3. Cultura Organizacional

Uma organização é um sistema social complexo, em relação ao qual é necessária uma aproximação adequada.

A cultura é a forma como se interrelacionam e equilibram os recursos humanos e físicas.

Cada organização, porque constituída por indivíduos, é um sistema dinâmico, multifactorial em que coexistem perspectivas diversas, mas necessárias à sua regulação funcional.

A cultura é, de facto, a descrição da forma de agir, pensar e sentir dos indivíduos, permitindo descrever e analisar, os padrões que regem a organização e se necessário alterá-los.

Símbolos, rituais e mitos, constituem a diferença de uma organização, manifestando-se através das normas e valores partilhados pelo grupo, e que permitem não só perceber os atributos da organização, mas também a apreensão ou não por aqueles que a integram de novo.

Qualquer alteração de valores introduz conflitos, que necessitam de uma gestão hábil, de modo a converterem-se em energia integradora, que dinamize o funcionamento da organização no sentido da assumpção de novas estratégias.

É missão dos dirigentes assumir a cultura da organização a que pertence, como um factor fulcral que, ao ser compreendida por todos os seus membros, permite ao gestor, dinamizar soluções, e usar motivações, abrindo caminho a bons desempenhos.

A acção do gestor deve ter em vista a estabilidade de modo a garantir a integração de cada uma das partes no todo e deve ligar as pessoas sem lhes retirar a individualidade, sublinhando o que pode ou não ser verdade e assumindo as consequências desta decisão.

A cultura deve representar o equilíbrio entre valores diferentes, entre a estabilidade e a turbulência, entre a continuidade e a mudança, de modo cibernético, cometendo erros mas aprendendo com eles de modo a corrigi-los.

Colocar a cultura da organização ao serviço de uma maior eficácia significa ter em conta que a alteração da cultura é um processo lento e complicado que põe em jogo muitos factores e que não existem regras de actuação definidas. Há que ter consciência de que não se pára uma cultura, pode-se apenas delimitar o significado de alguns dos seus valores ou deflecti-los de modo a serem utilizados a favor da organização ou da própria sociedade direccionando as suas energias.

A abordagem do conceito de cultura organizacional é relativamente nova no seio das organizações encontrando-se, apesar de tudo, várias abordagens.

Para Thévenet (1989) existem três níveis diferentes para a aplicação do conceito:

- a cultura do meio em que a empresa opera;
- as sub-culturas da empresa; e
- a cultura da empresa encarada como entidade, grupo social de pleno direito e com contornos claramente delimitados.

Estes níveis enquadram a organização dentro de três ópticas na análise do conceito. Assim, encontramos os elementos exógenos que influenciam a organização, os elementos endógenos que modificam a organização e os elementos relacionais entre os membros da organização que transfiguram os processos de comunicação.

No nível de aplicação “a cultura do meio em que a empresa opera” influencia a organização e traduz a identificação da visão de que a organização é uma unidade social que está inserida num determinado espaço geográfico que traduz uma vivência social comum à maioria dos membros que partilham esse espaço.

No que se refere ao nível das sub-culturas da empresa, é de salientar que os indivíduos, como seres sociais, têm a necessidade de se unirem em grupos homogéneos que procuram satisfazer objectivos e necessidades comuns.

Por último, o nível da “empresa como entidade” transmite a visão da organização como uma unidade específica, que tem um espaço social e que goza de direitos similares a outras tantas unidades sociais.

Sinteticamente podemos afirmar então que, a cultura organizacional depende da cultura da sociedade onde está inserida, da cultura dos indivíduos que pertencem à organização e da cultura dos grupos que fazem parte da mesma organização.

E. K. Wilson (Chorão, 1992), vê a cultura como “um conhecimento transmitido socialmente sobre o que é e o que deve ser a realidade organizacional e que é comum aos membros da organização e por eles partilhada”.

Desta forma, segundo Lopes e Reto (1990), podemos identificar a coexistência de duas orientações na abordagem da cultura organizacional de acordo com os estudos de Reitter e outros. A primeira abordagem destes autores vê a cultura como um sub-sistema interno da organização, que permite a adaptação dos indivíduos à estrutura

global e permite a adaptação da organização à sua envolvente. Numa posterior abordagem perspectivaram a organização como uma cultura, no sentido em que a organização é um sistema de conhecimentos interpretado por cada um dos seus membros utilizando os seus mecanismos mentais.

Neste sentido, a cultura é “o conjunto das hipóteses fundamentais que um dado grupo inventou, descobriu ou constituiu ao aprender a resolver os seus problemas de adaptação ao contexto e de integração interna”.

A definição da cultura de determinada organização pressupõe a análise das suas diferentes dimensões e o enquadramento em diversas componentes.

Assim, segundo Lopes e Reto (1990), encontramos, numa forma genérica, seis dimensões da cultura:

- a organização como lugar da produção de valores compartilhados;
- a organização como lugar da criação de fins supra - ordenados;
- a história de uma organização gera maneiras específicas de resolver os problemas;
- a cultura da empresa enquanto síntese de valores, fins e atitudes pode ser mudada e gerida;
- os líderes fundadores desempenham um papel ímpar enquanto referente estável da cultura da empresa;
- os líderes sucessores num contexto de mudança têm de se apresentar como «reinterpretando» a cultura originária”.

São estas dimensões, quando enquadradas nas várias componentes, que definem o conteúdo e o funcionamento da cultura organizacional.

As várias componentes a considerar são as crenças, os valores e as normas que prevalecem no grupo, e ainda, os mitos e a história da organização, os seus ritos e os seus respectivos tabus.

Para perceber o ambiente organizacional, a sua dinâmica, a avaliação que se faz do contexto organizacional, e ainda, a organização no futuro próximo, é necessário avaliar as diversas componentes, em referência a cada caso particular.

Só em referência às diversas componentes é possível avaliar as práticas e procedimentos, as situações de evolução os normativos de referência e os fins da organização, avaliando o passado e pesando a organização no futuro próximo.

É então, possível afirmar que as organizações são locais onde se produzem diferentes sub - culturas que caracterizam uma sub-parte da organização, mas partilham entre si os mesmos problemas globais. Isto justifica-se pelo facto de a cultura ser uma manifestação de aprendizagem acumulada e partilhada por determinado grupo que integra os comportamentos, as emoções e os elementos cognitivos dos elementos que compõem o grupo (Ramos, 1993).

Desta forma, Lopes e Reto (1990), tipificaram as sub - culturas da seguinte forma:

1. cultura de elite versus sub - culturas de base, quando nas organizações do tipo burocracia profissional a sub - cultura direcção é dominante face às outras sub - culturas (segundo Van den Hove);
2. Sub - culturas resultantes da divisão departamental da empresa, como produto da burocracia e da racionalidade técnica (baseado em H. Mintzberg);
3. sub - culturas resultantes da divisão horizontal e das categorias profissionais (segundo R. Sainsaulieu);
4. sub - culturas resultantes das unidades autónomas (segundo G. Hofstede, D. Bollinger);
5. sub - culturas derivadas da modernização tecnológica (segundo Van Maanen, R. Bradley e Morgan);
6. sub - culturas resultantes do ciclo de vida das organizações (baseado em E. Schein).

Quinn e McGrath, citados por Chorão (1992), propõem quatro tipos de culturas que se baseiam nas crenças reveladas pelas interacções entre os actores organizacionais. Esta diferenciação baseia-se nas formas de comunicação e de governação, relacionando a orientação do sistema organizacional com a distribuição do poder. Definem-se, assim, quatro perfis diferenciados, com base na análise das finalidades organizacionais, dos

critérios de execução dos recursos, do locus da autoridade, das bases legítimas de poder, das orientações relativas à tomada de decisão, do estilo de liderança e da conformidade, avaliação e motivação.

	Cultura Racional	Cultura Ideológica	Cultura Consensual	Cultura Hierárquica
Missão organizacional	Prossecução de objectivos	Finalidades gerais	Manutenção de grupos	Execução dos regulamentos
Critério de execução	Produtividade e eficiência	Apoio externo e aquisição de serviços	Coessão moral	Estabilidade e controlo
Localização da autoridade	Chefe	Carisma	Associação	Regras
Base de poder	Competência	Valores	Status informal	Conhecimento técnico
Tomada de decisão	Pronunciamento de decisões infalíveis	Decisões por intuição	Participação	Análise factual
Estilo de liderança	Directivo por objectivos	Inventivo, risco	Apoio/preocupação	Conservador e cauteloso
Conformidade	Acordo contratual	Comprometimento com valores	Comprometimento derivado do processo	Controlo, vigilância

Quadro 10 - Perfil de quatro culturas organizacionais

Schein (1982), considera três elementos básicos da cultura de qualquer organização: o problema da socialização, o problema do comportamento e o problema da unicidade ou não da sua cultura.

A estabilidade permite que a partilha das suposições básicas e das experiências se articule com os valores, os ritos e os comportamentos. A integração permite encarar os problemas relativos ao crescimento, à adaptação e mesmo à sobrevivência da organização.

Segundo Schein (1982), uma organização é um conjunto de indivíduos com actividades planeadas e coordenadas por uma hierarquia de autoridade e responsabilidade, que visam satisfazer um objectivo comum bem definido. A cultura organizacional, embora colocada entre sistemas interdependentes, o externo e o interno, resolve os problemas quer da Finalidade da organização quer do seu

funcionamento e é a existência de uma interacção indivíduo/organização que motiva a constante adaptação mútua, a fim de garantir a satisfação das expectativas de ambos quer ao nível interno quer externo.

Meyerson e Martin (1987), referem como elementos básicos característicos da cultura organizacional, a integração a diferenciação e a fragmentação. A integração baseia-se ao facto de existir consenso quanto às razões que determinam as formas de actuar, não havendo lugar para a ambiguidade, pelo que não são reconhecidas subculturas na organização. A cultura é perspectivada como uma resposta tendo em vista a eficiência e a eficácia. Neste sentido os conhecimentos e valores são partilhados, fomentando a cooperação e tendo como objectivo a procura de resultados.

A diferenciação pressupõe a existência de subculturas e de relações por vezes conflituosas. A ambiguidade é uma realidade na organização pois apenas ao nível das subculturas há clarificação de objectivos. Neste sentido a cultura organizacional provém da justaposição das subculturas, mas sem um elemento de coesão. O planeamento deve ter em vista o aproveitamento das vantagens da diferenciação para compensar os custos da eventual falta de integração, optimizando ambos os factores.

A fragmentação baseia-se no facto de no mundo actual, a ambiguidade ser um elemento preponderante e inevitável que rege as relações entre as diversas culturas. Na estrutura organizacional, para além da mudança constante a que está sujeita, coexistem consensos e desacordos.

A relação entre eficácia organizacional e cultura tem sido estudada por diversos autores, nomeadamente Hampden-Turner e Quinn.

Hampden-Turner (1993) afirma que, “A cultura de uma organização é uma entidade viva. É um sistema vivo que se viverá para nós de uma forma amistosa ou não, conforme o tratamos.”.

Coloca, assim, o problema da eficácia organizacional ao nível da delegação de responsabilidades, que devem ser repartidas com quem possui os conhecimentos. para assim libertar o gestor. Este poderá então gerir a cultura da organização e melhorar a sua eficácia, tendo em conta a visão global dos objectivos a alcançar e promovendo uma comunicação eficiente entre os diversos sectores.

Definir e implementar estratégias numa organização, ou alterar as existentes, implica ter em conta a razão de ser da sua existência ou os objectivos a alcançar. Para atingir os objectivos definidos é preciso clarificá-los e seleccionar os caminhos pois de outro

modo é provável não se chegar a lado algum. A coerência entre os objectivos e a missão da organização ou entre as estratégias e a cultura evita conflitos que podem afectar o desempenho e colocar em risco a própria organização.

Quinn, assume no modelo de análise de valores constantes, a questão da relação entre eficácia organizacional e cultura como sendo um paradoxo.

A análise que propõe, estruturada segundo dois eixos ortogonais, tem em extremos opostos, flexibilidade e controlo e enfoque interno, enfoque externo e permite perceber as contradições existentes facilitando a compreensão da necessidade de não só de saber liderar, como de utilizar e conjugar pólos opostos da cultura a fim de se poder atingir a eficácia desejada.

Os quadrantes definidos correspondem aos quatro grandes modelos da Teoria das Organizações – Modelo das Relações Humanas; Modelo dos Sistemas Abertos; Modelo dos Objectivos Racionais e Modelo dos Processos Internos.

Os factores que estão associados a cada modelo são:

Modelo	Características
Relações Humanas	Coesão, moral e desenvolvimento dos recursos humanos.
Sistemas Abertos	Flexibilidade, adaptação, expansão, aquisição de recursos e suporte externo.
Objectivos Racionais	Planeamento, produtividade, clarificação de objectivos e eficiência.
Processos Internos	Processamento da informação, a comunicação, a estabilidade e o controlo.

Segundo este investigador cada modelo tem associado um estilo de processamento de informação que reflecte o modelo de organização a que também podemos associar uma determinada cultura. Este modelo de análise relaciona, a cultura, o modelo de organização e o modelo de eficácia organizacional, correspondendo a cada um deles modos diferentes de pensar e de sentir o que nos rodeia, ou seja, culturas diferentes. Os valores de cada cultura vão determinar os programas e as políticas, isto é. os modelos de organização e de eficácia.

Como vimos a cada um dos quadrantes definidos podemos fazer corresponder um tipo de cultura organizacional.

No que se refere às instituições escolares foram definidas por Bergquist (1992), quatro tipologias de culturas para as instituições de ensino superior que reflectem em cada uma delas as componentes que apresentámos anteriormente.

Assim, temos:

- the collegial culture: a cultura baseia-se nas unidades estruturantes (faculdades, departamentos, ou outras) e suporta-se nas relações grupais que se estabelecem dentro dessas unidades. A investigação e a disseminação do conhecimento desenvolvem os valores e o carácter das unidades e dos alunos;
- the managerial culture: a cultura apoia-se na forma como a escola é organizada, dos processos de tomada de decisão internos, do controlo das tarefas e dos objectivos que pretendem alcançar;
- the developmental culture: a cultura desenvolve-se através de planos e actividades de formação dos profissionais e do pessoal, ou seja, dos membros da organização.

Nesta tipologia existe a preocupação de encorajar o potencial cognitivo, afectivo e comportamental dos membros da organização; e

- the negotiating culture: a cultura baseia-se na estabilidade organizacional, ou seja, existe a preocupação de a distribuição dos recursos ser realizada de forma harmoniosa e igualitária; contudo, os jogos de poder são um valor importante para o alcance dos objectivos das diferentes unidades internas.

Como se pode verificar, são identificados diversos factores que afectam o tipo de cultura organizacional, entre os quais se destacam: as relações que se estabelecem dentro dos sub - grupos, os diferentes tipos de gestão, a formação e a informação dos membros e o equilíbrio internos entre as várias unidades.

Em função destes factores é possível tipificar que tipo de entidades escolares temos e qual o grau de importância que se dá aos diferentes factores que tipificam a cultura.

Uma organização é uma estrutura complexa e dinâmica, pelo que o modelo organizacional de referência deve assumir a diversidade existente, de modo articulado e facilitador.

Foi referida a relação entre a cultura organizacional e a liderança, é agora necessário esclarecer de que modo cultura e liderança se relacionam.

Schein (1982) define a liderança como, “(...) o processo fundamental através do qual a cultura organizacional se forma e é mudada”.

Cabe, então, ao líder orientar a organização no sentido da satisfação das expectativas e necessidades, pelo que é necessário um conhecimento da estrutura organizacional e das suas componentes culturais.

A noção de cultura de escola não é unívoca e tem por base os valores partilhados pelos diversos actores e a ideia de facilitadora da criação duma envolvente educativa mais estável e eficiente. Este sistema de valores define o modo de pensar e de actuar das pessoas pelo que cada escola tem uma cultura única, que apesar de semelhanças ou pontos comuns, leva a que não existam duas escolas iguais.

Para Stolp e Smith citados por Stolp (1994) a cultura é “(...) o conjunto dos modelos significativos, historicamente transmitidos e que incluem normas, valores, crenças, cerimónias, ritos, tradições e mitos percebidos, em graus diferentes, pelos membros da comunidade escolar”.

Para Smey-Richman citados por V. Boyd (1992), a cultura de escola é “um conjunto de valores, crenças e práticas comuns que actuam como um mecanismo de controlo, orientando o comportamento através de normas institucionalizadas em geral aceites pelos participantes da organização. Ao influenciar o comportamento, a cultura afecta a produtividade.

Este investigador considera a cultura de escola como uma parte do contexto que tem três componentes: as atitudes e as crenças das pessoas, dentro e fora da escola, sobre o ensino, a mudança, os alunos e os outros; as normas culturais constituídas por regras informais que definem o comportamento na escola e na comunidade: o relacionamento, isto é, a interacção das pessoas na escola, como os professores se relacionam entre si, com os alunos ou com o gestor. É a interacção dos elementos da cultura, em conjugação com a ecologia, que formam o contexto e determinam, de modo significativo, o resultado dos esforços de desenvolvimento da escola.

Fullan (1991) considera que os factores culturais “formam um sistema de valores que interagem e determinam o sucesso ou insucesso” da implementação da mudança.

As alterações culturais interagem como relacionamentos e estes são a base da estabilidade da organização, assim as alterações que visem introduzir mudanças e

inovações devem ser feitas de forma ponderada e participativa, com respeito pelos outros, o que requer alguém capaz de entender a cultura e de a utilizar positivamente, criando uma visão que atraia a colaboração dos diversos actores escolares através da definição dos valores que orientarão a sua actuação em coerência com uma visão, que se quer flexível para se poder adaptar às alterações detectadas na própria cultura.

A cultura torna-se assim num dos processos mais eficazes para motivar os alunos e promover o sucesso escolar; o seu desejo de sucesso académico não só é reconhecido e apreciado mas incentivado, numa envolvente psicológica positiva que fomenta nos estudantes o desenvolvimento da autonomia, e induz comportamentos que facilitam o alcançar dos seus objectivos. O principal responsável pelo desenvolver da cultura de escola é o gestor, mas atitudes de respeito e apoio aos alunos por parte dos professores, que lidam com eles mais de perto, são cruciais no desenvolvimento dessa cultura baseada num bom relacionamento e clima de aprendizagem favorável.

Leithwood (P. Hallinger, 1993)

1.4. Cultura e Liderança

A cultura e a liderança são consideradas, em qualquer organização, essenciais no processo de mudança.

Visto, a escola ser uma organização, ainda que particular, pois a matéria prima são seres humanos jovens (input), a quem através do processo ensino/aprendizagem, se transmitem conhecimentos, competências e valores, sendo o produto final (output) os mesmos jovens. Isto confere à escola o papel formador, das novas gerações no sentido mais amplo da palavra, isto é cabe-lhe não só transmitir saberes mas também desenvolver competências que possibilitem aos jovens enfrentar a complexidade e os desafios da mudança permanente; as novas gerações precisam de adquirir a capacidade de aprender, mas de aprender ao longo da vida e não de um saber estático porque este já não é eficaz no presente e não o será no futuro.

Sendo a organização, por si mesma, geradora de conflitos de interesses então há que reunir esses interesses em torno do interesse comum da organização. Nesta perspectiva ela tem de ser sentida como uma entidade social capaz de atender não só

às finalidades organizacionais mas também às necessidades pessoais e profissionais dos indivíduos.

A maioria das teorias desenvolvidas sobre a liderança procuram encontrar o líder “modelo”, negligenciando o facto de que a liderança é exercida numa organização real e particular.

Os estudos desenvolvidos sobre a questão da liderança conduziram a várias classificações do estilo de liderança. Para Lewin o estilo pode ser autocrático, democrático ou “laisser-faire”. Lickert divide-os em autoritário e democrático. A teoria da contigência de Hersey e Blanchard distingue duas orientações na forma dos líderes agirem e interagirem com os seus subordinados: uma orientada para a tarefa e outra para o indivíduo valorizando as relações humanas.

As investigações actuais orientam-se no sentido de articularem a liderança e a cultura, numa base de “gestão pela cultura”, centrada na criatividade motivadora e estimulante, menos centrada no saber fazer nas decisões racionais.

Nesta perspectiva a cultura da organização é tida como um elemento fundamental da liderança, mas esta depende acima de tudo do líder pois é a ele que cabe orientar as energias existentes no sentido de criar a cultura que mais se adapta aos objectivos definidos.

Quinn (1988) relaciona os modelos de cultura organizacional com a liderança; a motivação, os processos de informação e de decisão e o tipo de poder e influência são os pressupostos para se definir o estilo de liderança. A cada estilo estão associados os papéis do líder, os comportamentos desejados, as funções principais, a forma de organização e os valores de eficácia.

Temos então diferentes modelos de valores e diferentes papéis para os líderes, sendo possível identificar quais os líderes que melhor se adaptam a cada cultura.

Há, no entanto, que salvaguardar o facto de a cultura presente na organização não ser uniforme, o que torna necessário a qualquer liderança aglutinar vários estilos, ainda

que com a predominância de um deles. A eficácia organizacional e o bom desempenho do líder, segundo a análise desenvolvida por Quinn (1988), resultariam da conjugação da cultura e da liderança.

Líder	Caracterização	Cultura	Caracterização
Produtor	<ul style="list-style-type: none"> - orientado para a tarefa e para o sucesso; - grande autodeterminação, energia e motivação que lhe permitem atingir os objectivos; - incentiva os subordinados a aceitarem responsabilidades e compromissos; - mantém uma elevada produtividade. 	Racional	A necessidade de realização pessoal e de individualismo aponta para um tipo de liderança directivo e orientado para a tarefa em que os papéis predominantes são de produtor e de director, "Rational Achiever".
Director	<ul style="list-style-type: none"> - planifica e define estratégias; - fixa objectivos e selecciona os meios e utilizar; - clarifica as expectativas; - define as estruturas, cria regras e avalia o desempenho. 		
Facilitador	<ul style="list-style-type: none"> - orientado para o processo; - promove o esforço colectivo, mantendo a coesão e o trabalho de equipa; - gere os conflitos e favorece as relações interpessoais. 	Apoio	Corresponde a uma grande necessidade de afiliação pelo que o estilo de liderança deve ser interessado e participante, os papéis predominantes são os de facilitador e de mentor, "Existencial Team Builder".
Mentor	<ul style="list-style-type: none"> - é empático, aberto e justo; - promove o desenvolvimento pessoal e apoia a formação; - revela reconhecimento e apreço; 		
Monitor	<ul style="list-style-type: none"> - conhece os factos e verifica o cumprimento das regras e dos objectivos; - é analítico e racional; - analisa tecnicamente as questões e a informação. 	Hierárquica	Evidencia a necessidade de segurança das pessoas envolvidas e o líder deve utilizar um estilo conservador e Cauteloso, em que os papéis predominantes são os de monitor e de coordenador, "Empirical Expert".
Coordenador	<ul style="list-style-type: none"> - mantém o funcionamento do sistema de modo fluido e estruturado; - organiza, revê e avalia relatórios, dá sugestões e coordena planos e propostas; 		
Inovador	<ul style="list-style-type: none"> - é criativo, sonhador e visionário; - conceptualiza e projecta as mudanças necessárias para o futuro facilitando a sua adopção. 	Inovação	Reflecte a necessidade de crescimento, desenvolvimento e motivação requerendo uma liderança de tipo criativo e capaz de assumir riscos, em que os papéis predominantes são de inovador e intermediário, "Idealistic Prime Mover".
Intermediário	<ul style="list-style-type: none"> - revela-se astuto e influente; - conceptualiza e projecta as mudanças necessárias para o futuro facilitando a sua adopção 		

Na análise que desenvolve, relativa às características de liderança, Burns (Quinn, 1988) faz uma análise dicotómica assentando nas categorias de mudança e de manutenção das estruturas.

Caracteriza o líder transformacional como aquele, que devido às suas características pessoais, ao seu carisma e à confiança que inspira, é capaz de introduzir a inovação e a criatividade. É, por excelência, o líder para tempos de crise ou de mudança.

Caracteriza o líder transaccional, como aquele que, mantém as estruturas, assegura o seu funcionamento e o seu pressuposto fundamental é o equilíbrio entre dirigente e dirigidos de forma racional e adulta, isto é, transpôr para o subordinado a capacidade de criatividade e de crítica face às tarefas, reduzindo a sua dependência face à gestão.

Dilts (McDowell, 1997), nos seus estudos sobre liderança e competências do líder, considera que o líder se confronta com a necessidade de clarificar as suas ideias e sonhos partilhando com os outros de modo a transformar os sonhos em acções, para o que necessita de captar a colaboração dos outros, tendo em vista a possibilidade de tornar os sonhos e as ideias em realidade.

De facto, na sua perspectiva há necessidade de “criar um mundo ao qual as pessoas queiram pertencer”, envolvendo-as na consecução dos objectivos através de capacidades mentais e comportamentais.

Dilts (McDowell, 1997) define três perspectivas diferentes de liderança, que designa de: meta liderança, macro liderança e micro liderança.

A meta liderança, supõe a construção da visão e das finalidades, estabelecendo a ligação entre o individual e a organização, transformando a visão em missão, permitindo a criação de uma comunidade dentro do sistema.

A macro liderança articula questões relacionadas com as crenças, os valores e a identidade, envolvendo a descoberta e construção da cultura e a definição estratégica de modo a alcançar os objectivos.

A micro liderança refere-se a questões da envolvente, das capacidades e dos comportamentos, centrada no estilo particular de liderança, que fornece a estrutura e a ligação concreta através de tarefas específicas e de relacionamento.

Para que seja possível transformar a visão em acção, Dilts acredita que são necessários os três níveis e salienta a importância das crenças e dos valores na funcionalidade do sistema.

Sendo as competências um factor preponderante de uma liderança eficaz, Dilts considera como necessárias a qualquer líder as competências próprias, relacionais, de pensamento estratégico e de pensamento sistémico.

As competências próprias são as que permitem aceder ao estágio ou atitude apropriada ou à focalização desejada para situação.

As competências relacionais, são as que permitem compreender, comunicar e motivar os outros.

As competências de pensamento estratégico, são as que permitem definir e alcançar os objectivos específicos.

As competências de pensamento sistémico, são as que possibilitam identificar e compreender, de acordo com a questão a tratar, a particularidade do “problema de espaço”, situação em que se evidencia a maturidade do líder.

A liderança requer competências específicas para enfrentar a complexidade das tarefas e para ver e reconhecer um elevado número de hipóteses e de pistas que permitam desenvolver soluções elaboradas mesmo que comportem riscos.

A mestria da liderança representa um estágio que só alguns atingem e que implica a auto-análise que permite reconhecer a influência dos valores, a discussão e revisão das próprias fraquezas, a identificação de polaridades, e a aceitação das forças e as fraquezas de perspectivas opostas pelo que o processo de integração e de diferenciação são essenciais.

Estes líderes possuem a complexidade cognitiva necessária para entender o mundo e as suas contradições e torná-lo inteligível aos outros. O seu modo de pensar é complexo, holístico e fluído, e utiliza todas as suas capacidades envolvendo-os por completo na acção, desencadeando nos outros o efeito desejado e o correspondente feedback.

Um líder eficaz possui competências para lidar e reconhecer questões nos diversos níveis e utiliza-as para enfrentar as consequências da mudança, e articular as razões de acreditar numa visão ou missão específica.

Dos diversos estudos sobressai a importância do líder numa organização pois é a ele que é permitido alterar valores, modificar comportamentos e enfrentar, com hipóteses de êxito, as mudanças que se verificam.

Quanto mais instável ou incerta for a situação da organização, mais necessita de um líder apto a prosseguir estratégias temporárias, que visem o momento presente,

enquanto actua no sentido da reestruturação ou reorganização, reorientando as tensões existentes.

No contexto em análise o líder transformacional surge como o mais capaz de preparar os diferentes intervenientes para a mudança.

1.5. Liderança e Gestão

Nos nossos dias é tema de discussão a distinção entre liderança e gestão, orientando-se as teorias contemporâneas no sentido de diferenciação dos dois conceitos. Há, no entanto, considerar como referência necessária o nível organizacional em que situamos esta questão.

Para Zaleznik (1989) “Líderes e gestores diferenciam-se pelo que desejam, pela sua maneira de pensar, de trabalho e de intergerir; mas diferenciam-se sobretudo pela sua personalidade e pela sua experiência de desenvolvimento da infância até à idade adulta”.

Luís Reto e Albino Lopes (1992) estabelecem, de acordo com a evolução dos conceitos, uma análise do tema e as diferentes posições assumidas, situadas entre posições estremadas, como a de Mintzberg, para quem a liderança é uma actividade que se encontra sob o domínio da gestão, ou de Kotter, que defende a submissão da gestão à liderança.

Zaleznik (1989) situa o problema das diferenças entre líder e gestor centrando-se nas funções e na missão. Define os gestores como conservadores e analíticos, girando a sua função em torno da dúvida e da responsabilidade, adaptando-se às situações permitindo o perpetuar das instituições, preocupando-se com a forma de decidir e com o modo como as informações circulam.

Define os líderes através da missão, que consiste essencialmente em alterar comportamentos humanos, económicos e políticos, afirmando-se como mais criativos e intuitivos do que racionais, como transformadores sendo muitas vezes imprevisíveis no seu estilo e preocupando-se com as decisões a tomar e a forma de as comunicar.

Reito e Lopes (1992) referem que Bennis e Nanus, distinguem as competência de cada uma das funções.

A actividade do gestor é essencialmente de controlo e centrada na eficiência, é o responsável pela execução e operacionalização do projecto, é quem define os trabalhos a realizar e o modo de os executar.

Por seu lado o líder é alguém que sabe o que é preciso para a organização ser eficaz, e exerce a sua influência orientando as pessoas face ao projecto da organização orientando a sua actividade essencialmente para a visão e o juízo.

Ultrapassando perspectivas diferenciadoras há que concluir que liderança e gestão, coincidam, ou não, na mesma pessoa, são fundamentais para as organizações.

As investigações actuais apontam o líder como elemento fulcral para a inovação e a mudança.

Mas uma coisa é também certa, sem uma boa gestão, poucas visões se concretizam, dependendo dela, em grande parte, a qualidade e o sucesso de qualquer organização.

2. A Escola

2.1. O que Caracteriza as Organizações Escolares

A escola como espaço de inovação educacional e como objecto autónomo de estudo das Ciências da Educação é uma perspectiva muito recente.

A modernização do Sistema Educativo implica descentralização e investimento na formação, capaz de fomentar mobilidade e flexibilidade, responsabilizando os actores educativos.

Ardoino (1997) referido por Nóvoa (Vários, 1992), aborda os cinco níveis de análise dos conjuntos humanos estruturados, evocando-os num percurso de complexidade crescente: os indivíduos (anos 50), as interações (anos 60), o grupo (anos 60/70), a organização (anos 70/80) e a instituição (anos 80/90):

“Até aos anos 50, a pedagogia esteve fundamentalmente centrada nos alunos. encarados numa óptica individual. Sofrendo grande influência da psicologia, o discurso e as práticas pedagógicas assentavam numa perspectiva pedocêntrica, ainda que aqui e ali matizada por uma abordagem sociológica. (...) A componente central da intervenção educativa era, no entanto, o indivíduo-aluno na sua tripla dimensão: cognitiva, afectiva e motora.”

“Os movimentos ligados à dinâmica de grupos, que se desenvolveram no pós-Guerra, vão acentuar a importância das interações no processo educativo, conduzindo às pedagogias não-directivas da década de 60. Então, as vivências escolares são assumidas como factor preponderante da intervenção pedagógica, o que provoca uma certa desvalorização dos saberes escolares. Durante os anos 50/60 celebra-se o *hic et nunc* da formação: o que se passa numa sala de aula é mais importante do que as aprendizagens que aí se fazem.”

“Os anos 60/70 vão assistir à emergência da pedagogia institucional, da educação permanente e da desescolarização da sociedade, movimentos distintos, mas onde é possível destringer denominadores comuns: a crítica às instituições escolares existentes, a projecção da pedagogia para fora do mundo da escola, a diversificação dos papéis dos professores, etc.. O discurso pedagógico vai privilegiar uma dimensão institucional na análise da educação, claramente centrada no nível do sistema educativo, com o recurso a metodologias de análise política e de intervenção social.”

“A reacção a estes movimentos não se fez esperar e, no princípio da década de 70, verifica-se um novo incremento das correntes pedagógicas preocupadas com a racionalização e a eficácia do ensino. A investigação educacional desenvolve a análise do processo ensino-aprendizagem no quadro do paradigma conhecido por «processo-produto». O regresso à sala de aula e às questões da didáctica dá-se em paralelo com a tentativa de elaboração de uma pedagogia científica e objectiva.”

“Nos anos 80/90, a renovação da investigação educacional tem-se feito a partir de um esforço de construção de uma pedagogia centrada na escola. A valorização da escola-organização implica a elaboração de uma nova teoria curricular e o investimento dos estabelecimentos de ensino como lugares dotados de margens de autonomia, como espaços de formação e de auto-formação participada, como centros de investigação e de experimentação, enfim, como núcleos de interacção social e de intervenção comunitária. Verifica-se a importância acrescida, por um lado, de metodologias ligadas ao domínio organizacional (gestão, auditoria, avaliação, etc.) e, por outro lado,

de práticas de investigação mais próximas dos processos de mudança nas escolas (investigação-acção, investigação-formação, etc.).”

A escola-organização, é centro de debate e de acção, que se propõem contextuais e ecológicas, mas sempre perspectivados em termos do trabalho interno das organizações escolares.

Um dos caminhos mais actuais propõe-se cruzar a reflexão científica com a inovação educacional, propondo uma abordagem crítica das realidades concretas e a adopção de metodologias e estratégias de investigação credíveis e conducentes à mudança.

De um modo simples, podemos distinguir as seguintes áreas de intervenção interna nas organizações escolares:

1º Sistema Educativo

- legislação,
- administração;

2º Área Profissional

Desenvolvimento profissional. Formação contínua. Carreira docente. Organização técnica dos serviços e gestão dos programas. Carreiras do restante pessoal:

- professores,
- outros técnicos escolares
- psicólogos,
- sociólogos, etc.,
- funcionários;

3º Área Pedagógica

Relação educativa e pedagógica na sala de aula. Interacções didácticas. Gestão do tempo e do espaço pedagógico. Gestão curricular:

- alunos,
- professores;

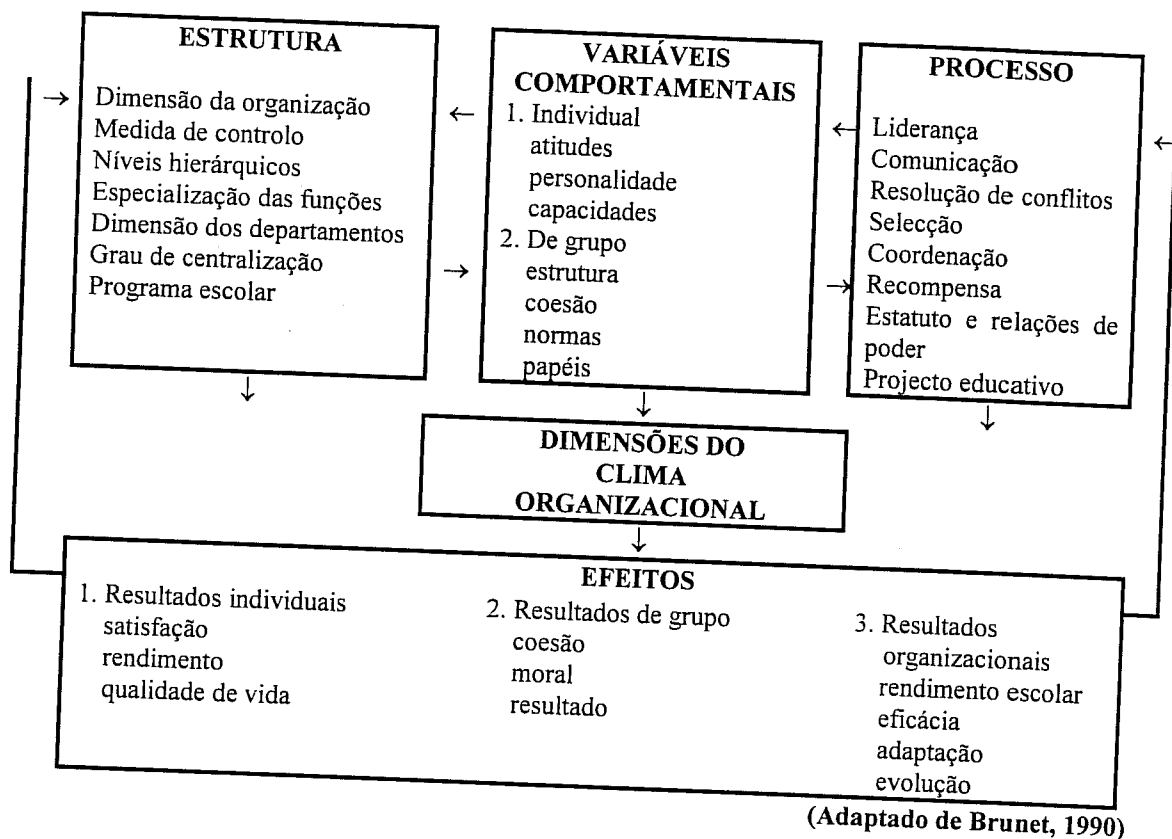
4º Área Escolar

Organização do projecto educativo de escola. Definição de opções curriculares e de complemento. Edifício e equipamentos, tempo e espaço escolares, tempos livres:

- pais e comunidade,
- alunos,
- professores,
- outros técnicos escolares;

A escola surge-nos assim como um sistema integrado num sistema mais vasto no qual desempenha um papel, o que faz com que qualquer referência compreensiva e/ou explicativa nos remeta para a Teoria Geral dos Sistemas (input's / output's).

Existindo um conjunto de variáveis que condicionam e intervêm na dinâmica organizacional da escola, os efeitos provocados pelo sistema vão-se reflectir nas próprias variáveis que definem o modelo.



Como diz Morin (1987) um sistema é “Uma unidade global organizada por inter-relações entre elementos, acções ou indivíduos”.

Uma escola pode ser considerada um colectivo de trabalho possuindo um sistema complexo de relações, sendo neste sentido, uma entidade social de produção orientada para finalidades específicas.

A realização destas finalidades implica o concurso de pessoas entre as quais existe uma certa coordenação e divisão do trabalho, mas a entidade colectiva subsiste no tempo, independentemente das pessoas que a formam, a animam e a habitam num determinado momento.

Há muitas razões para não comparar os estabelecimentos de ensino com empresas: as escolas cuidam de seres humanos, realizando uma acção com fortes implicações ideológicas e políticas. Mas há que referir que uma escola é um agrupamento relativamente permanente de forças de trabalho, de recursos humanos e materiais orientados para uma finalidade. De facto é uma organização, ou seja, um colectivo humano coordenado, orientado para uma finalidade, controlado pelas questões do poder.

Os estabelecimentos de ensino fazem parte do mundo das organizações de tipo burocrático, devido ao seu modo predominante de regulação e de exercício do poder. Nas organizações de tipo burocrático, como já vimos, a legitimidade do poder baseia-se na crença generalizada de que é justo obedecer às leis e às regras fixadas segundo procedimentos legais e formalizados. A obediência não depende, prioritariamente, do carisma pessoal do chefe; não corresponde também ao simples respeito por tradições consideradas sagradas. Obedece-se a um conjunto de regras, que em princípio são do conhecimento de todos, neste sentido, as ordens são relativamente previsíveis e a sua legitimidade é controlável. A mudança de regras encontra-se normalmente prevista. A designação dos dirigentes também é objecto de regras formalizadas; a competência profissional é um critério prioritário de escolha, prevalecendo sobre o carisma ou a tradição.

Em qualquer circunstância, o poder de direcção está estritamente limitado à aplicação das regras.

Neste tipo de organizações o fluxo das tarefas e das acções é ordenado através de procedimentos formalizados que antecipam a resposta legítima para cada categoria de acontecimentos ou de situações. Nas escolas isto significa, por exemplo, que os alunos estão organizados em categorias (idade, grau, secção, tipo de problema, etc.). que determinam o tratamento escolar respectivo (horários, género e volume de trabalho, lugares de trabalho, saberes a aprender, competências a adquirir, métodos de enquadramento, processos de avaliação e de selecção, etc.). No que diz respeito à apreciação, ao controlo e à regulação do trabalho, o critério principal é naturalmente a conformidade com as regras e a obediência às ordens legítimas.

Como refere Hutmacher (Vários, 1995), do ponto vista histórico, é preciso sublinhar que a organização racionalizada ou burocrática constitui um progresso importante em relação aos modelos carismáticos ou tradicionais. Importa destacar a possibilidade de prever e de calcular os acontecimentos e as ordens, bem como as consequências da obediência e da desobediência. A adopção deste modelo de organização, característico da Igreja Medieval, favoreceu a pacificação interna e o poder externo dos mosteiros, antes de assegurar a viabilidade das escolas a partir do século XVI, tendo-se imposto progressivamente como modo dominante de regulação do poder nas organizações públicas e privadas (exército, hospitais, empresas, etc.). Os agrupamentos humanos que o adoptaram obtiveram vantagens selectivas decisivas, nomeadamente devido ao seu potencial de gestão ordenado e racionalizado de grandes conjuntos humanos.

Como dizem Perrenoud e Montandon (1988), nunca é demais sublinhar que, na realidade, nenhuma escola funciona com o rigor que supõe esta exposição necessariamente esquemática de modo de funcionamento burocrático. Em todas as organizações há sempre maneiras de jogar com as regras, num duplo sentido: jogar com as regras abre possibilidades de empreendimento, de invenção e de inovação, mas permite também a criação de mecanismos de protecção contra as novas exigências que não correspondam às disposições formais devidamente codificadas.

2.2. A evolução da Escola enquanto Organização

Uma das questões centrais que se coloca a qualquer colectivo humano e, a qualquer organização, diz respeito aos saberes legítimos e à sua fonte. Utiliza-se aqui a noção de saberes num sentido lato, para englobar as crenças, as sabedorias, as representações, as ideias e os conhecimentos formulados explicitamente ou sob a forma de saber-fazer, de técnicas, de competências e de práticas.

Nas escolas, esta questão dos saberes, da sua fonte e da sua ortodoxia comporta dois registos distintos:

- os saberes relativos ao ensinar e a aprender, enquanto saberes escolares;
- os saberes que visam as práticas de ensino e de aprendizagem, enquanto pedagógicos.

Os saberes a ensinar e a aprender (os currícula) são globalmente definidos pelas autoridades escolares, a partir de opções de política educativa, mas os professores participam de forma cada vez mais directa na especificação dos currícula da sua especialidade. A regulação global entre as disciplinas, que aliás possuem diferentes níveis de reconhecimento e de poder, produz-se em última instância com base no tempo-aluno concedido a cada uma. Esta dinâmica interna, que ultrapassa o nível do estabelecimento de ensino, ameaça conduzir a uma inflação incontrolável de disciplinas. É surpreendente a distância que separa os saberes ensinados que têm efeitos duradouros de aprendizagem e dos que são efectivamente úteis para a vida profissional ou privada dos alunos.

Outra perspectiva é a da pedagogia, que diz respeito aos saberes propriamente profissionais dos professores, que influenciam as práticas de ensino e determinam as estratégias de aprendizagem. De que modo e com quem se negociam estes saberes?

Numa organização estritamente burocrática, a resposta a esta questão é simples e clara: a competência em matéria de saberes profissionais pertence à hierarquia do poder no seio da organização. A associação entre autoridade hierárquica e ortodoxia do saber pedagógico é muito forte desde a origem das escolas. E, no entanto, existem fontes alternativas e exteriores ao saber pedagógico que afirmam a sua parte de autoridade. Inicialmente, a pedagogia ensinada nas Universidades tinha uma orientação essencialmente filosófica e assumia-se, antes de mais, como a ciência prescritiva de uma arte. Na viragem para o século XX aparecem as «ciências da educação», que se estruturam a partir de um processo mais descritivo, empírico ou experimental. O desenvolvimento das ciências da educação nos últimos trinta anos contribuiu para multiplicar e diversificar as fontes legítimas de saberes, saber-fazer e saber-ser pedagógicos.

Certas correntes da psicologia e da psico-sociologia, por exemplo, adquiriram estatuto de fontes de referência legítima para os professores e para os responsáveis educativos que procuravam estratégias alternativas de pensar e de fazer o ensino.

Esta evolução é importante, na medida em que a própria presença e a credibilidade decrescente destas fontes externas de legitimidade dos saberes educativos põem em questão o funcionamento burocrático das escolas, que associa a autoridade do saber e do poder numa mesma hierarquia.

3. A Escola como Organização Qualificante

3.1 A Escola como Organização

A perspectiva da abordagem da realidade organizacional em termos de organização qualificante, pressupõe que o processo de aprendizagem é permanente, globalizante, centrado nos problemas e no contexto e integra todos os elementos da mesma organização.

A escola é uma organização onde os factos são muito diversos, e acontecem a um ritmo acelerado, mas que não deixa de sofrer as interacções das outras organizações, de ter pontos fracos e pontos fortes que geram oportunidades que devem ser utilizadas para alcançar a mudança e minimizar o facto de esta ser um processo difícil e lento sobretudo perante as fortes pressões externas e os padrões de exigência que estabelecem.

A compreensão dos processos que subjazem às teorias das organizações e bem assim à formação e promoção das competências com vista ao sucesso organizacional, têm constituído um desafio para as ciências sociais e humanas. Neste desafio encontra-se o que hoje se designa por organização mais rica em conteúdo, mais competitiva e mais educativa, onde o êxito, a comunicação, a cooperação e os projectos ocupam um lugar central (Madelin, Thierry, 1992).

Possuindo as organizações escolares algumas características que lhe conferem acentuada especificidade, será que se inserem na concepção exposta?

O peso da sua missão, os saberes dos profissionais que as integram, a natureza da sua tecnologia, e o modo como os seus elementos pensam e vivem a realidade organizacional, constituem dimensões determinantes.

Conforme refere Stahl (1993), uma organização qualificante, é a que “favorece as aprendizagens e o desenvolvimento das competências”. Para este investigador uma organização qualificante tem de ser também flexível, residindo o seu potencial nas facilidades de aprendizagem que ela é capaz de gerar.

Com a emergência de novos sistemas produtivos surgem exigências de novas capacidades e competências para os trabalhadores. Segundo Nyhan (1989), há que

criar um “novo” tipo de pessoa, que deverá possuir características de “tipo autogestor”, isto é, uma capacidade de aprendizagem durante toda a vida.

Numa organização qualificante, a par da aprendizagem individual, a equipa gestora tem de alterar os modelos mentais em relação à própria organização.

Numa organização que se pretende qualificante, há uma agenda formal, que integra os cursos de formação, os acontecimentos e as actividades oficiais, relacionados com a aprendizagem, mas há também uma agenda informal, onde se jogam igualmente, aspectos significativos da aprendizagem.

Face às mudanças sociais e sectoriais, as organizações devem posicionar-se face ao futuro, integrando uma reflexão da realidade passada, de modo a se perspectivarem como Organizações Qualificantes.

Na base da organização qualificante está a assunção dos princípios da auto-aprendizagem, mas também o modo como as estruturas e os processos de trabalho são organizados.

Uma escola não é apenas um agrupamento de pessoas onde uns são docentes, outros alunos e outros ainda são pessoal não docente, a escola é um todo onde há que criar uma estrutura que organize e coordene o seu funcionamento, permita estabelecer prioridades, definir responsabilidades e deveres e avaliar as actuações, e estabelecer e manter redes de comunicação entre os actores internos e externos.

Richard Daft (1986) afirma que “(...) o século XX foi todo de descoberta do mundo exterior; por exemplo a lua. O século XXI, por outro lado, será a descoberta do nosso mundo interior, de nós próprios. Será estando em contacto com nós próprios que descobriremos a nossa própria coragem, capacidades mentais e espírito – a nossa própria liderança. À medida que o mundo se torna mais caótico, a auto-descoberta torna-se mais necessária. Quando cada um de nós encontrar o seu carisma e paixão, está apto para a liderança.”

De acordo com o relatório IRDAC (1990) torna-se necessário uma actuação profunda, no sistema educativo e de formação, que possa preparar as pessoas para a mudança, evitando que se criem obstáculos à implementação das alterações necessárias.

Na Directiva para uma Acção Comunitária da Educação e Formação (COM,93) propõe-se que, com as profundas transformações económicas, sociais e demográficas que se verificaram, devem ser criadas “oportunidades flexíveis de aprendizagem ao

longo da vida” para os trabalhadores Europeus que enfrentam as mutações tecnológicas, que põem em risco o emprego.

Assim o sistema educativo parece ter uma missão clara que é a de permitir o desenvolvimento da personalidade dos alunos a par da aquisição de saberes e competências que assegurem a autonomia, a capacidade de julgamento e a liberdade. São estes os valores que dão legitimidade à escola.

O gestor/líder escolar actua em envolventes de mudanças rápidas e o seu trabalho é muitas vezes uma sucessão de encontros inesperados e aleatórios pelo que o seu grande desafio é dar sentido a esses encontros, possibilitar o desenvolvimento da escola e o serviço à comunidade. Isto requer complexidade cognitiva que permite uma avaliação mais rica da realidade organizacional. O gestor escolar é então o “interface humano” que permite fazer a ponte entre o que é e aquilo que se deseja, que promove a implementação da visão e da missão da escola, num balancear equilibrado entre as competências de gestor e de educador, numa elevada capacidade de comunicação; ele é a “constante na escola” que referencia valores e profissionalismo e estabelece o elo entre os vários actores guiando-os para práticas reflexivas e, se necessário, adaptando a sua própria função, já que mudar a escola implica ajustamentos à forma de gerir e conduz-nos necessariamente à noção de educação e formação contínuas.

A educação e formação ao longo da vida foi objecto de uma decisão do Conselho e do Parlamento Europeu de 23 de Outubro de 1995, a qual teve como objectivo prioritário despoletar, durante o ano de 1996, uma vasta reflexão a nível europeu, nacional, regional e local sobre essa temática: o Ano Europeu do “Aprender ao Longo da Vida”. No mesmo ano (1996) o chamado “Relatório Delors”, que foi elaborado para a UNESCO pela Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI, presidida por Jacques Delors, lançava a mesma problemática.

O Relatório Delors (1996) surge como uma necessidade neste final de milénio.

A importância dos conceitos de educação e formação contínuas ganham protagonismo e um novo sentido, mas já no início do século John Dewey afirmava que «a vida é um processo evolutivo e a evolução é a vida» (Bullough, 1989). Trata-se de uma interacção entre o indivíduo e o seu meio, ao longo da qual o homem transforma ou reconstrói tudo o que afectou a sua vida.

O Relatório Delors (1996) aponta, ainda, para a necessidade de repensar a formação e de se reformular a distinção tradicional entre a educação inicial e educação permanente, realmente dirigida às necessidades das sociedades modernas não pode continuar a definir-se em relação a um período particular da vida - educação de adultos, por oposição à dos jovens, por exemplo - ou a uma finalidade demasiado circunscrita - a formação profissional, distinta da formação geral. Doravante, temos de aprender durante toda a vida e uns saberes penetram e enriquecem os outros. É neste continuum educativo, coexistindo à vida e alargado às dimensões da sociedade, que a Comissão entendeu designar, no presente relatório, pela expressão “educação durante toda a vida”. Em seu entender, é a chave que abre as portas do século XXI e, para além duma adaptação necessária às exigências do mundo do trabalho, é condição para um domínio mais perfeito do ritmos e dos tempos da pessoa humana e das organizações.

Emerge assim a necessidade de um novo modelo de formação com o objectivo de responder às transformações necessárias na oferta da formação inicial e contínua, envolvendo uma alteração das estratégias pedagógicas e uma transformação do papel dos professores nos sistemas formais de ensino.

Este novo modelo assentará em sistemas flexíveis de formação, os quais dependem duma profunda relação emprego - formação, porque as organizações enquanto sistemas não têm que se adaptar apenas ao meio, terão de se adaptar ao contexto enquanto espaço relacional, dotado de uma especificidade inerente aos elementos que o constituem podendo constituir quer oportunidades quer constrangimentos à construção de novos espaços e práticas de formação e bem assim, de novas estruturas e processos organizacionais (Gomes, 1993).

A formação, sendo um meio de adaptar indivíduos e organizações às transformações constantes da sociedade actual, aperfeiçoando-as e permitindo-lhes uma integração ajustada ao mercado de trabalho, poderá ser identificada com um sistema de elevada complexidade que visa assegurar a eficácia da acção.

O nível do contexto organizacional é assim um meio de culturas, em que o indivíduo leva para o interior não só a cultura do contexto mas também a cultura da escola, que

cria competências, que mobiliza conhecimentos, que cria novas formas de estar nas organizações.

Nesta ordem de ideias e na perspectiva de Caetano e Vala (1994), ao pensar “as organizações como um contexto social, os participantes organizacionais criam e negociam significados acerca de vários aspectos diferentes e importantes da vida organizacional”, considerando-se assim relevante para o estudo da dinâmica organizacional, a análise das suas cognições.

Como referem ainda Caetano e Vala (1994), na sequência dos estudos de Simon, o “termo organização refere-se ao complexo padrão de comunicações e relação num grupo”, padrão esse que fornece a cada participante organizacional as informações e pressupostos que serão utilizados nas suas decisões e acções, donde se poderá colocar a hipótese de que todo o contexto de trabalho influencia o modo de pensar e de agir dos membros dessa organização.

A noção de sistema aberto permite igualmente analisar as trocas entre a organização e o seu envolvimento. Maurice e outros (1982), interrogam-se neste sentido: “como a sociologia das organizações aborda as relações entre as organizações e os seus membros?” ou ainda “como analisar as relações entre a organização e o seu envolvimento?”

Estes autores introduziram uma conceptualização da “Organização”, “não somente como espaço de interacção entre os factos da organização e factos da socialização, mas também como actor organizacional, produtora de factos de socialização e de factos da organização ligadas às relações sociais específicas”, o que veio demonstrar que a organização, enquanto nível de análise, se considera como produtora de normas e regras organizacionais, de formas de autoridade e de controlo e relações sociais, considerando-se o nível da sua performance determinado pela combinação entre os processos internos e as exigências externas.

Ainda neste âmbito a organização terá um papel activo ao nível da selecção da tecnologia, em função da sua missão e política de gestão. A sublinhar esta ordem de ideias, verifica-se que a ideia básica das teorias contingenciais assenta no reconhecimento de que a eficácia organizacional está dependente das condições contextuais, tais como a complexidade do envolvimento, a natureza da tecnologia e o âmbito da organização, factores estes equacionados, não como causas externas

independentes, mas como condições que podem ser parcialmente controladas pela organização.

O nível do contexto organizacional é assim um meio de culturas, em que o indivíduo leva para o seu interior não só a cultura do contexto mas também a cultura da escola, que cria competências, que mobiliza conhecimentos, que cria novas formas de estar nas organizações. Diferentes organizações desenvolvem culturas diferenciadas importando sublinhar a distinção entre a “cultura interna” que exprime as orientações que os seus membros partilham a “cultura externa”, que resulta das variáveis culturais existentes no contexto da organização, comportando dimensões de integração das várias subculturas e de adaptação ao meio social e organizacional envolvente.

O conceito de cultura, parece-nos ser um elemento enriquecedor e facilitador da análise das formas de socialização dos actores e das suas relações com a organização, podendo por conseguinte ser potenciadora do desenvolvimento de competências reais no local de trabalho.

Partir do pressuposto que a Organização, como espaço de qualificação, se diferencia dos modelos tradicionais, permite-nos realçar o facto de que a gestão das qualificações está fortemente condicionada pelas opções estratégicas subjacentes ao contexto educativo.

A competência de aprendizagem do trabalhador, foi analisada num inquérito, desenvolvido no âmbito de um programa de acção da Comunidade Europeia, com assistência técnica e implementação da Eurotecnet e coordenada por Nyhan (1991), tendo sido definida como um conjunto integrado de “competências nucleares”, necessárias para enfrentar as novas organizações do trabalho baseadas no conhecimento.

O termo “competências nucleares” é utilizado para referenciar os atributos e qualidades humanas mais enraizadas, tais como a capacidade de tomar iniciativas, de pensar de forma abstracta, de trabalhar em equipa, a competência de auto-aprendizagem, assim como outras.

Estas competências são consideradas essenciais para responder aos novos desafios lançados pela revolução tecno-industrial baseada no conhecimento.

Stahl e outros (1993), ao colocarem a organização qualificante no eixo do desenvolvimento globalizante da empresa e do desenvolvimento da gestão para a auto-aprendizagem, privilegiam os pressupostos e domínios aqui analisados.

Nóvoa (1992) acentua que as instituições escolares têm uma estrutura física, administrativa e social, tal como acontece nas restantes organizações, mas afirma que não podemos esquecer que possuem características particulares a diferentes níveis, nomeadamente ao que se refere à cultura e ao clima organizacional.

3.2. As Escolas Aprendem

O modo como as escolas aprendem, como adquirem os saberes e o saber-fazer no domínio das práticas pedagógicas, pode parecer uma questão algo metafórica. Em última instância são as pessoas que aprendem, que se apropriam e que (re)constróiem os saberes, o saber-fazer e o saber-ser que orientam as práticas, no entanto, este processo tem também uma dimensão colectiva.

Um estabelecimento de ensino, como aliás qualquer grupo social, precisa de mobilizar os conhecimentos e as competências dos seus membros para realizar os seus objectivos e enfrentar os acontecimentos quotidianos. Nas organizações modernas fala-se frequentemente de desenvolver os recursos humanos, na dupla perspectiva de contratação de pessoas dotadas dos saberes e competências necessários e do aproveitamento do potencial de aprendizagem do pessoal já existente.

O conjunto de professores de uma organização de ensino representa um conjunto apreciável de conhecimentos e de competências especializadas de alto nível. Mas, em geral, há poucos contactos entre os especialistas das diferentes áreas e a circulação dos conhecimentos é limitada. Cada um ensina a sua especialidade e o diálogo restringe-se, muitas vezes, aos professores da mesma área em torno, por exemplo, de desenvolvimentos recentes do conhecimento, Hutmacher (Vários, 1995).

Creio que esta situação de isolamento entre os professores não é diferente relativamente aos saberes e ao saber-fazer pedagógicos. É evidente que existem, em todos os estabelecimentos de ensino, pessoas que reflectem sobre estas questões, individualmente ou em pequenos grupos. Mas a cultura dominante e a organização do trabalho nas escolas favorecem pouco a circulação das ideias, e a aquisição e a

produção de saberes em relação às práticas de ensino e de aprendizagem, que constituem um aspecto essencial da actividade escolar.

Como em qualquer outra organização, um trabalho deste tipo, visando uma melhor eficácia do serviço, implica a afectação de recursos específicos e a existência de estruturas permanentes. A sua missão consistiria no enriquecimento dos saberes profissionais, neste caso, pedagógicos, que pode resultar da formação contínua externa, mas também da partilha, do pôr em comum as ideias e os recursos e de um trabalho colectivo e participado de observação, de análise e de apreciação das práticas.

Retomando o modelo da sociologia das organizações de Mintzberg (1995), que abordámos anteriormente e que considera as componentes fundamentais nas organizações podemos afirmar que a observação dos estabelecimentos de ensino permite constatar que eles contêm unicamente três das componentes evocadas: o centro operacional, o suporte logístico e o topo estratégico. O centro operacional ocupa um lugar preponderante e mobiliza o essencial dos recursos de trabalho. A componente logística ocupa uma parte importante, que tem crescido ligeiramente nos últimos anos. O topo estratégico é bastante reduzido, sendo concebido essencialmente como um representante local das autoridades escolares e, possuindo um horizonte de decisão mais tático do que estratégico.

3.3. Luz sobre o Trabalho nas Organizações Escolares

Os recursos atribuídos ao trabalho merecem uma reflexão particular, pois determinam o potencial de aprendizagem da organização enquanto tal: análise, inovação, controlo e adaptação. A priori, não é estranho que os estabelecimentos de ensino possuam poucas estruturas de reflexão sobre o trabalho, na medida em que a parcimónia destes recursos é compatível com a concepção tradicional, para-burocrática, que rege o seu funcionamento.

As fricções, os desacordos, os conflitos e os «insucessos» são difíceis de tratar em qualquer colectivo humano e a sua abordagem é, muitas vezes, esclarecedora sobre o modo de aprendizagem de uma organização. Um número crescente de organizações

aplica o método do incidente crítico, nomeadamente quando se tornam relativamente frequentes: considera-se que os acidentes e os incidentes são reveladores de um problema que ultrapassa os casos particulares, desencadeando-se um processo colectivo de questionamento, de análise e de aprendizagem. Os «insucessos» mobilizam o potencial de auto-organização do colectivo.

Nas escolas, os incidentes e os insucessos, seja dos alunos, seja dos professores ou funcionários, são equacionados em função das regras formais de funcionamento. Frequentemente, são lidos mais como desvios, transgressões de regras ou das normas do saber-viver escolar do que como indícios de um problema de funcionamento. Analisados individualmente, são objecto de arbitragens ou de sanções formais, como por exemplo, no caso de disciplina ou de insucesso escolar, ou de decisões pontuais das hierarquias escolares.

A sociologia das organizações mostra que a capacidade e a vontade de mudança está fortemente ligada à presença e à influência de uma tecnoestrutura que reflecta sobre o trabalho realizado. Em contrapartida, quando estas estruturas existem, encarnam a vontade de melhoria, que é a sua razão de ser e legítima o seu lugar no seio da organização.

O facto das escolas possuírem poucas estruturas de reflexão sobre o trabalho, pode significar que estamos perante organizações fundamentalmente estáveis e estacionárias, do ponto de vista dos métodos de acção e da coordenação do trabalho. Mas, se isto é verdade para o passado, tudo leva a crer que no futuro novas perspectivas se desenvolvem motivadas pela massificação do ensino.

Podemos também considerar que a ausência ou a fraqueza de uma destas componentes principais se verifica pelo facto dos estabelecimentos de ensino não estarem concebidos como organizações. Neste sentido, a organização, propriamente dita situar-se-ia, não ao nível do estabelecimento de ensino, mas num nível institucional superior, enquanto conjunto de escolas, ou de sistemas de ensino (Politécnico, Universitário). A reflexão sobre o trabalho dos professores e dos alunos seria, neste caso, assegurado a um nível superior, formando as escolas uma espécie de dependências descentralizadas, vocacionadas para a aplicação de métodos, de

didácticas, de instruções e de indicações práticas elaboradas por uma tecnoestrutura central.

É no entanto preciso repensar as estruturas, pensando também em descentralizar ampliando e aprofundando a autonomia dos estabelecimentos de ensino. Deste ponto de vista, o estabelecimento de ensino aparece como um nível intermédio apropriado, mesmo que seja preciso manter no sistema lugares de coordenação e totalização, de acumulação crítica e de animação geral.

Por outro lado, se os estabelecimentos de ensino não afectam uma parte dos seus recursos a uma reflexão sistemática sobre o trabalho realizado, os indivíduos dificilmente participarão de modo mais directo na concepção de novos processos, de novas estratégias, de novos métodos e de novos modos de organização do trabalho, sejam professores ou alunos. E, é preciso reconhecer, que a estrutura actual das escolas não encoraja a indispensável (auto)análise e a (auto)avaliação do seu funcionamento.

Todo o processo de mudança implica trabalho e envolvimento do maior número de pessoas. No domínio escolar, o acordo sobre a justeza e a justiça (Boltanski e Thévenet, 1989) é particularmente precário e vital, exigindo, para além da criatividade individual, uma forte componente de criatividade colectiva, partilhada. As modalidades da reflexão sobre o trabalho no seio dos estabelecimentos de ensino devem ser cuidadosamente pensadas, não sendo possível transpôr as soluções encontradas noutras organizações. Trata-se de conceber estruturas que favoreçam a troca, a cooperação e a concertação auto-organizadas pelos profissionais - e cada vez mais também pelos alunos -, que garantam na prática quotidiana condições duráveis de participação alargada e partilha .

3.4. O que Aprender com as outras Organizações?

É razoável aceitarmos, que nas escolas há professores que reflectem e inovam, permanecendo no entanto um certo isolamento (Hutmacher; Vários, 1995). Perdem-se assim, muitos esforços, não tanto por falta de ideias, mas por falta de organização da criatividade.

É no que se refere à (auto)organização que parecem surgir dificuldades no contexto escolar. Os professores denotam uma grande dificuldade em organizar o trabalho entre si: muitas vezes por falta de recursos, mas também por falta de competências, de «tradição» ou, simplesmente, pela ausência da convicção de que é necessário um mínimo de organização para se poder cooperar. O pessoal docente encontra-se frequentemente desarmado face a tarefas colectivas pouco estruturadas. A concepção e a condução de um projecto pedagógico ou educativo, por exemplo, implica obviamente competências pedagógicas, mas também é preciso um trabalho de organização que passa pela coordenação da acção colectiva, pela criação de condições de diálogo, pela animação das reuniões, pela gestão dos grupos, etc..

Por projecto educativo entende-se o conjunto de acções que visam a inovação e que, tendo a escola como referência e por objectivo último a formação dos jovens, utilize como lugar de acção a comunidade educativa e sirva como elemento catalizador da acção educativa.

Muitas vezes, o êxito de um projecto depende menos da excelência das ideias pedagógicas e mais do trabalho investido na negociação, explicação, cooperação e animação. Tudo isto exige trabalho, tempo e competências, o que nem sempre é compreendido pelos professores e pelos responsáveis. Actualmente, o sucesso dos projectos de inovação baseia-se em afinidades ideológicas, pedagógicas e/ou pessoais entre os participantes, não sendo este tipo de funcionamento um mal em si, mas há que admitir que torna os processos criativos demasiado aleatórios, demasiado dependentes do acaso dos encontros e das afeições. Por outro lado, o funcionamento exclusivo por afinidades não favorece a troca entre pessoas e correntes distintas, podendo reforçar uma lógica de afrontamento, seja ideológica, pedagógica ou

corporativa entre grupos, em vez de encorajar a circulação e o enriquecimento das ideias e das pessoas.

Diz-se muitas vezes que, os professores são uns individualistas, o que é bem possível, mas não o somos todos? O problema não reside tanto no individualismo, mas na forma isolacionista e defensiva que ele reveste em muitas escolas. Quando uma característica se encontra tão disseminada num grande número de pessoas, a sociologia sugere que ela não é individual, traduzindo antes a cultura, enquanto maneira partilhada de pensar, de ser e de fazer, característica de um grupo social, herança da história e estratégia comum de ajustamento às condições sociais de vida e de trabalho.

Numa visão de conjunto, é possível observar que os professores dispõem, contrariamente a outras profissões, de pouco tempo e recursos limitados para (auto)organizar a troca e o debate colectivo em torno das práticas de ensino. Mas é forçoso reconhecer que os professores também pouco se investem nesta acção, esperando que as hierarquias tomem as iniciativas, através da constituição de comissões ou de grupos de trabalho. Nesta perspectiva é preciso muito cuidado com as tensões entre grupos de afinidades e com a lógica de confrontação que tendem a alimentar.

Devido à ausência de uma verdadeira cultura de concertação e de cooperação, os estabelecimentos de ensino não reúnem, à partida, as melhores condições para a criatividade colectiva, para a difusão e o debate sereno de ideias pedagógicas, para lá dos círculos formados por pessoas que se encontram regularmente ou se agrupam por afinidades. Para que uma cultura de concertação se desenvolva e se enraíze, é preciso desenvolver situações propícias.

A sociologia e a psicologia social têm estudado as organizações, interessando-se sobretudo pelas empresas e pelas administrações. De facto, as teorias modernas do management, e as novas formas de organização do trabalho em que se inspiram, devem muito à produção de conhecimentos destas áreas de pesquisa, ainda que nem sempre o reconheçam explicitamente.

Como refere Nóvoa (Vários, 1995), as organizações escolares têm uma estrutura física, administrativa e social, tal como acontece nas restantes organizações, mas não podemos esquecer que possuem características particulares a vários níveis, nomeadamente ao nível cultural e do clima organizacional.

Num certo sentido, uma solução tem sido transpôr para o domínio escolar os enquadramentos teóricos produzidos nos estudos de outras organizações.

É uma opção que coloca vários problemas, muitos dos quais ainda por identificar, mas que face às dificuldades encontradas lançaram as bases de uma discussão, ainda em curso.

3.5. Escola como Burocracia Profissional

De acordo com Mintzberg (1995) as organizações que apresentam a configuração de Burocracia Profissional exigem elementos altamente qualificados pelo facto da normalização das qualificações permitir uma descentralização acentuada. Para além deste aspecto há que considerar o facto de o núcleo aglutinador da dinâmica da organização se encontrar no centro operacional, exigindo especialização e qualificação dos quadros que produzem o produto da organização. Por isso, podemos afirmar que a burocracia profissional das escolas recruta especialistas devidamente formados e socializados.

Este tipo de configuração permite que o poder, a tomada de decisão e o controlo sejam descentralizados, na dupla dimensão vertical e horizontal permitindo uma liberdade de manobra muito grande. Em virtude dos profissionais trabalharem com os seus próprios alunos submetidos apenas ao controlo colectivo dos seus pares, visto o trabalho realizado ser demasiado complexo para poder ser directamente supervisionado, ou standartizado, o que permite ao profissional de educação uma autonomia considerável no trabalho realizado.

As escolas são locais onde se estuda, aprende e cria saber sendo o seu produto esse mesmo saber. O processo de transformação consiste na investigação e na transmissão do saber, sendo os docentes aqueles que executam as tarefas básicas no processo de

transformação. Podemos dizer que o seu papel é equivalente ao dos operários numa perspectiva da visão tradicional das organizações.

Identificado o produto e quem o realiza materialmente, estamos em condições de definir que na componente básica - centro operacional - se encontra a base estrutural para a realização da missão da organização, levando-nos a afirmar que o centro operacional surge como a componente básica com maior dimensão na configuração organizacional dos estabelecimentos de ensino.

No entanto o centro operacional para poder funcionar com normalidade, necessita que existam unidades que assegurem a coordenação entre as várias componentes da organização - linha hierárquica, que exigem órgãos de apoio administrativo, económico e técnico, para que sejam executadas as tarefas básicas de administração global e particular da instituição e que estão fora do fluxo normal de trabalho da organização - função logística e que existam procedimentos semelhantes para todas as unidades orgânicas.

Na elaboração dos procedimentos encontram-se os conselhos científicos e pedagógicos os quais têm como função a definição das políticas e as acções científicas e pedagógicas para a escola, constituindo a tecnoestrutura. O poder das burocracias profissionais de uma escola é conferido aos profissionais, que se vêem obrigados a dividir grande parte do seu esforço entre o trabalho profissional e o trabalho administrativo.

Nas instituições escolares, as estratégias organizacionais identificam-se com as estratégias dos próprios profissionais e representam o efeito acumulado ao fim de um certo tempo, dada a autonomia de que cada profissional dispõe no seu trabalho. Deve-se a este facto a razão pela qual as estratégias desenvolvidas neste tipo de organizações - burocracia profissional - assumirem uma forma muito diferente na medida em que os seus resultados são difíceis de medir não sendo fácil haver consenso no que se refere aos objectivos.

O conceito de estratégia neste tipo de organizações é difícil de definir, perdendo em grande parte o seu sentido. O poder que o Conselho Directivo ou os outros órgãos de gestão escolar têm para influenciar a estratégia da organização, situa-se para além do

contacto directo com os profissionais da docência. Sendo assim, neste sentido, qualquer órgão de gestão competente tenta mudar a organização, modificar as suas estratégias tendo em vista a sua eficiência. Na burocracia profissional os órgãos de gestão, não podem porém, impôr a sua vontade aos profissionais do centro operacional. Em vez disso, recorrem ao seu poder informal, aplicando-o, mais ou menos, subtilmente.

Neste tipo de organização o gestor, seja ele o Presidente do Conselho Directivo ou o Presidente do Conselho Científico, pode desempenhar um papel relevante na adaptação, tantas vezes necessária, da organização ao meio. Nos sistemas de educação espera-se que os Conselhos Directivos e os gestores implementam as normas, acontecendo muitas vezes uma resistência, por parte dos docentes, à mudança.

A importância do vértice estratégico, que nas instituições escolares emana do centro operacional, assenta na definição das orientações globais e elo de ligação ao exterior da organização. Para que o vértice estratégico possa funcionar e criar mecanismos globais de funcionamento necessita de órgãos de apoio, que se enquadram na tecnoestrutura, e órgãos de apoio logístico para a realização de tarefas rotineiras, que se enquadram no pessoal de apoio.

O vértice estratégico nas organizações escolares responde perante a tecnoestrutura governamental e confronta-se com o centro operacional, que tradicionalmente se distingue pela sua autonomia.

Na burocracia profissional a mudança não provém dos novos gestores que anunciam reformas radicais, nem da tecnoestrutura governamental que, geralmente, procura controlar. A mudança, neste tipo de organizações radica num processo mais lento e multidimensional, caracterizado pela alteração dos procedimentos dos docentes, por uma formação dirigida às competências, por uma adequação à realidade económica e social, no aperfeiçoamento dos seus conhecimentos profissionais.

Em síntese:

O resultado da actividade da escola é quase imprevisível e de difícil avaliação já que o produto final não depende apenas da eficácia da sua acção mas depende de múltiplos factores tais como questões culturais, económicas e sociais, que a escola não controla. Cabendo à escola a preparação das novas gerações, cabe-lhe não só transmitir saberes mas também desenvolver competências que possibilitem aos jovens enfrentar a

complexidade e os desafios da mudança permanente, incentivando a capacidade de aprender, mas de aprender ao longo da vida e não de um saber estático porque este já não é eficaz no presente e não o será no futuro.

Ao estudarmos a escola como uma organização, somos confrontados com a sua inclusão num dos modelos organizacionais da Teorias das Organizações, com a análise da sua cultura e liderança, com a verificação da importância da gestão dos recursos humanos, materiais e financeiros para o alcançar da missão da escola, ou ainda se o papel do gestor é ou não decisivo no desempenho da organização escolar.

A cultura e a liderança são consideradas, em qualquer organização, essenciais no processo de mudança. E na escola existe uma “cultura de escola”? É viável pensar em gerir e liderar o processo educativo com todas as suas condicionantes? A escola, dada a especificidade dos seus actores e da sua missão, tem uma estrutura e uma gestão que se ajustem ao superar das dificuldades e ao implementar dum projecto educativo que concretize a missão da escola?

Que a escola é uma “organização” é uma realidade, que tem de encarar os mesmos problemas que as outras organizações é um facto.

4. – Conclusão

No presente capítulo definimos organizações como unidades sociais criadas pelo homem para a produção de determinados bens e serviços. Concluimos que as organizações são um sistema complexo em permanente interacção com o meio em que se insere e a influência que o meio provoca na organização vai condicioná-la na definição das políticas de gestão e na sua estrutura interna.

Verificámos igualmente que esta capacidade de adaptação não é evidente nas burocracias e nomeadamente nas burocracias profissionais dado a tendência para o corporativismo dos profissionais dominantes.

Concretamente as escolas perdem com facilidade o seu carácter de organizações qualificantes, na medida em que resistem às exigências do meio, apresentam déficit de gestão e liderança relativamente aos novos desafios que se colocam a cada momento (Stahl 1993) e possuem características específicas quanto à cultura e clima organizacional (Nóvoa 1992).

A cultura, a liderança e a estrutura são consideradas, em qualquer organização, essenciais no processo de mudança, pelo que ao estudarmos a escola como organização, para além destas variáveis somos confrontados com a gestão dos recursos, humanos materiais e financeiros e ainda com a interrogação relativa ao exercício do poder enquanto factor decisivo no desempenho da organização escolar.

5. Hipóteses de investigação

De acordo com a abordagem teórica que efectuámos parece-nos sustentável emitir a hipótese geral e as sub-hipóteses que a seguir se apresentam.

Hipótese geral - O ISCAL, enquanto instituição do ensino superior, apresenta as características próprias de uma burocracia profissional em que o corpo profissional dos professores exerce efectivamente o poder.

Sub-hipótese 1 - Considerando que os profissionais detentores do poder nas burocracias profissionais orientam a sua acção por critérios de afinidade e homogeneidade de grupo a cultura dominante no ISCAL é tipificada pelos valores de elite diferenciada por subgrupos disciplinares.

Sub-hipótese 2 – Atendendo a que a burocracia profissional entra facilmente em desfazamento relativamente às mudanças rápidas da envolvente a liderança do ISCAL é caracterizada por uma preocupação com a adaptação do ensino às exigências do meio e com o apoio prestado aos alunos.

CAPÍTULO III

O MÉTODO DE PESQUISA

1. - Introdução

Após o trabalho de contextualização do problema em estudo, que permitiu enquadrar a perspectiva da análise a desenvolver pelas referências necessárias ao pensamento de autores nesta área, há que adequá-las ao trabalho sistemático de recolha e análise dos dados, que deverá seguir-se.

Neste capítulo dedicado ao método de pesquisa, começaremos por nos situar no modelo teórico que tomámos por referência, o modelo das configurações de Mintzberg, para terminarmos com as questões e o desenho de pesquisa e a metodologia aplicada.

O método utilizado é o Estudo de Caso, o qual se prende com a necessidade de estudar os processos e a dinâmica dos fenómenos educativos, de uma forma sistemática intensiva e interactiva.

Recorreu-se, por outro lado, à metodologia das Histórias de Vida, enquanto método (auto)biográfico profissional, como forma de colocar em perspectiva os dados recolhidos por inquérito e entrevistas e ainda, explicitar a coerência entre a vivência pessoal e profissional do autor do estudo e a presente proposta de investigação.

2 – Modelo de Análise e Desenho de Pesquisa

2.1 - Modelo de análise

2.1.1 - Introdução

Este ponto do capítulo inicia-se com a apresentação dos pressupostos da pesquisa, após o que apresentamos as bases teóricas das opções metodológicas do estudo.

2.1.2– Modelo de Configurações de Mintzberg

De acordo com Mintzberg as organizações que apresentam a configuração de burocracia profissional exige elementos altamente qualificados pelo facto da normalização das qualificações permitir uma descentralização acentuada e porque o núcleo aglutinador da dinâmica da organização se encontra no centro operacional, exigindo especialização e qualificação dos quadros que produzem o produto da organização.

A configuração dum organização do tipo burocrática profissional permite que o poder, a tomada de decisão e o controlo sejam descentralizados, permitindo uma liberdade de manobra muito grande.

As escolas são locais onde se estuda, aprende, cria e o seu produto é o saber, sendo a base estrutural para a realização da missão da organização o centro operacional.

A definição das políticas e acções pedagógicas são da responsabilidade dos conselhos científicos e pedagógicos.

A linha hierárquica corresponde ao conjunto de unidades que asseguram a coordenação entre as várias componentes da organização e o vértice estratégico identifica-se com os órgãos de governo. Em termos de funcionamento compete aos órgãos de governo fazer a ligação ao exterior e definir as grandes linhas de orientação.

Efectivamente as instituições escolares caracterizam-se pela estandardização das qualificações, nelas a especialização é horizontal e existe uma tendência para a desburocratização no processo produtivo. Por outro lado, não existe um controlo muito acentuado sobre os profissionais, a autoridade é descentralizada, existe muita comunicação informal e as decisões processam-se no sentido ascendente.

Sendo as escolas sistemas imperfeitamente conectados há que referir que interagindo os diferentes elementos, retêm, no entanto, provas de separação e identidade.

Como afirmam Orton e Weick:

“Conexão imperfeita é evidente quando elementos se afecta uns aos outros «subitamente» (em vez de continuamente), ocasionalmente (em vez de constantemente) negligentemente (em vez de significativamente), indirectamente (em vez de directamente) e eventualmente (em vez de imediatamente).”

É nosso propósito verificar em que medida é que o ISCAL corresponde a esta definição de burocracia profissional e em que medida a cultura e a liderança se ajustam às hipótese definidas.

2.1.3 - Pressupostos

Num contexto de produção de conhecimentos, este trabalho inscreve-se numa óptica da avaliação duma organização (ISCAL), visto em si mesmo como uma instituição que, integrada no ensino superior politécnico tem como missão a formação dos alunos nos aspectos cultural, técnico e profissional.

2.1.4 – Estudo de Caso

A utilização do estudo de caso em Educação, prende-se com a necessidade de estudar os processos e a dinâmica dos fenómenos educativos, sendo que a compreensão dos fenómenos que se pretendem analisar pode ser de tipo explicativo, descritivo e/ou exploratório.

Enquanto que em determinadas metodologias se separam os fenómenos do seu contexto, focalizando o interesse no estudo de algumas variáveis, no estudo de caso as

fronteiras entre fenómeno e contexto não são evidentes. O estudo holístico dos fenómenos é concretizado utilizando várias fontes de evidência: documentos, produtos, entrevistas e observações.

Para Yin (1984), o estudo de caso é o mais indicado quando:

- se pretende estudar questões do tipo “como” ou “porquê”;
- o investigador não pretende controlar os acontecimentos;
- o problema a estudar se trata de um fenómeno contemporâneo, no contexto da vida real.

Uma questão pertinente que se coloca no que se refere ao ISCAL, relaciona-se com o facto de muitos dos professores na organização escolar, apesar de serem simultaneamente “práticos” e académicos e, apesar de serem observadores privilegiados não contribuíram para que se fizesse uma revisão curricular atempada. Há que referir que desde 1975 que tal não se verifica, como inicialmente dissemos.

Pretendemos avaliar a situação, cientes de que estamos perante um fenómeno determinado, no contexto de uma sociedade em mudança.

Retomamos algumas interrogações:

Face às novas realidades, qual a resposta da organização?

- Adapta-se?
- Resiste à mudança?
- Assume-se como organização qualificante?

Para Merriam (1988), a utilização do estudo do caso, aplica-se quando se pretende a compreensão da situação em profundidade e do seu significado para aqueles que nele estão envolvidos, enquanto que para Walker (1983), o estudo de caso é um exame de um “exemplo em acção”. O estudo de acontecimentos específicos e a recolha selectiva de informação de carácter pessoal, biográfica, de personalidade, de valores. etc., permite atribuir significado e legitimidade a essa situação.

Yin e Merriam (1984), sintetizaram as razões da escolha por esta estratégia de investigação, apoiando-se nos seguintes pontos:

Segundo Yin e Merriam	Características da investigação
Natureza das questões formuladas	As questões do nosso estudo têm como objectivo conhecer se os conhecimentos/saberes ministrados no ISCAL correspondem às exigências/competências do mercado de trabalho
Ausência de controlo	Não se pretende realizar um estudo experimental, investigando relações do tipo causa-efeito. Um estudo do tipo descritivo é mais adequado por não se pretender apenas estudar a extensão, natureza, frequência e as relações entre variáveis, mas a compreensão do fenómeno. Os resultados obtidos serão preferencialmente do tipo qualitativo.
Finalidade desejada	O estudo é um fenómeno contemporâneo: novas competências profissionais versus ensino universitário politécnico.

Quadro 11 - O estudo de caso: características da investigação - Yin e Merriam

O estudo de caso, enquanto unidade, deve ser analisado de uma forma sistemática, intensiva, em profundidade e interactiva. O foco da investigação, o fenómeno que se quer analisar, é um sistema que se tem de delimitar, ao definir a unidade de análise pretendida. Esta pode ser um acontecimento, um indivíduo, um grupo social, uma instituição, um programa, etc. A necessidade de encarar os fenómenos de um modo global facilita, por um lado, a aceitação do novo paradigma sistémico, por outro, assiste-se à acentuação do valor da singularidade, reconhecendo-se o valor das contribuições qualitativas.

Estas são as razões que sustentam a utilização deste tipo de estratégia para o trabalho empírico, sabendo-se que o estudo de caso apresenta potencialidades mas também algumas limitações.

2.1.4.1 -Potencialidades e limitações do estudo de caso

- Como é que o estudo de um só caso pode justificar alguma coisa?
- Que utilização pode ser feita a partir do estudo realizado?

Ao operacionalizar as questões apresentadas, Walker (1983) sistematiza as principais críticas ao método de estudo de caso, sobretudo no que diz respeito às suas limitações em termos de fiabilidade e validade respondendo do seguinte modo, às questões colocadas:

- Em relação à primeira questão, diz-nos que a razão pelo qual o método dos casos não obedece às regras de amostra e de controlo do método experimental, refere-se ao facto de o seu objectivo não ser a generalização.
- Quanto à segunda questão, em que se procura relacionar a investigação com a tomada de decisões para a acção, afirma-se que não está esclarecida e fundamentada, pois na prática muitos utilizam os conhecimentos obtidos pelos estudos de caso na sua realidade profissional, em função do conhecimento da situação e da sua experiência pessoal.

Walker (1983), sistematiza ainda algumas das principais dificuldades metodológicas, chamando à atenção para alguns aspectos importantes a considerar:

- a implicação pessoal do investigador na situação;
- o carácter da confidencialidade dos dados;
- a preservação do anonimato dos sujeitos, aquando da publicação do estudo;
- a distinção entre dados e interpretação.

Podemos de um modo geral dizer que como todas as metodologias, o método dos casos, apresenta desvantagens e vantagens que procuraremos sistematizar no quadro seguinte:

Método dos Casos: vantagens e desvantagens

Vantagens	Desvantagens
<ul style="list-style-type: none"> - a perspectiva da globalidade e da riqueza do fenómeno, alargando o campo de conhecimentos e experiências; - a percepção de exemplos específicos revela o significado que estes têm para os indivíduos implicados; - a compreensão dos fenómenos de uma forma dinâmica. 	<ul style="list-style-type: none"> - falta de rigor. Para Yin (1984) este problema reside no enviesamento das conclusões, o que pode acontecer em qualquer metodologia; - não permite generalizações – validade externa. Yin rebate dizendo que o estudo de casos pode ser generalizado a proposições teóricas, mas não a populações ou universos; - a fraca consistência e estabilidade dos dados. Problema que é ultrapassado pela descrição exaustiva de informações que permitam compreender como foi conduzido e como os resultados tiveram origem naqueles dados; - a validade do construto, relacionada com possíveis falhas podem ter a ver com julgamentos subjectivos. Situação que é ultrapassada, por exemplo, pelo recurso a opinião de terceiros sobre os dados.

Quadro 12 - Método de casos: vantagens e desvantagens

Depois de apresentadas as vantagens e inconvenientes do método que nos propomos utilizar, parece-nos importante salientar como fundamental a adequação do método ao problema de investigação. O estudo de caso não é adequado, como vimos, para todas as situações, dependendo a opção por este método da natureza do problema em estudo e do tipo de resultados que pretendemos obter.

Caracterizada a situação, tomemos como unidade de análise as competências profissionais para os Contabilistas e, a sua relação com o conteúdo das matérias ministradas no ISCAL.

Esta unidade pode ser analisada segundo várias perspectivas:

- do ponto de vista do sujeito que adquire e desenvolve estas competências;
- do ponto de vista do sistema de oferta de Recursos Humanos, responsável pela formação inicial dos sujeitos;
- do ponto de vista do sistema de procura de recursos humanos, que exige os novos perfis profissionais.

Tendo em conta o contexto específico de desenvolvimento deste trabalho, optámos por nos situar ao nível do primeiro ponto, procurando conhecer qual a percepção do sujeito sobre as suas competências/saberes e sobre a forma como estas foram adquiridas, nomeadamente, sobre a sua adequação ao trabalho profissional desenvolvido.

O estudo dos outros níveis apontados, ou seja, conhecer a perspectiva das entidades empregadoras e a perspectiva da entidade responsável pela formação, poderá ser objecto de um trabalho posterior complementar do que nos propomos agora realizar, cientes de que se tal fosse feito se obteria uma visão mais completa e esclarecida da problemática em estudo.

2.1.4.2 - Técnicas de Recolha e Tratamento de Dados

Para Yin (1984) as técnicas de investigação utilizadas no estudo de caso não são específicas deste tipo de abordagem, podendo ser também utilizadas noutro tipo de metodologias. O investigador pode utilizar na sua pesquisa: a entrevista, a observação, a análise de documentos e de registos, produtos de trabalho, etc.

Segundo (Merriam, 1988), embora os estudos de caso qualitativos se baseiem em geral em dados qualitativos obtidos em entrevistas, observações e documentos, os dados quantitativos fornecidos por inquéritos podem ser aproveitados para suportar dados obtidos qualitativamente

Neste estudo recorreremos a uma abordagem múltipla, que inclui uma fase exploratória de trabalho extensivo - o inquérito a ex-alunos -, em que recolhemos dados de natureza quantitativa e, uma fase de trabalho intensivo - análise de entrevistas de professores - cujos dados serão tratados de forma qualitativa, como forma de aprofundar e complementar os dados obtidos através de inquérito.

A primeira fase do trabalho empírico - o estudo exploratório - iniciou-se desse modo com a utilização de um inquérito. Considerámos que este instrumento de recolha de

informação nos poderia fornecer dados importantes para a nossa reflexão, ao nível da compreensão do fenómeno em estudo e a aprofundar numa fase posterior.

Do ponto de vista da teoria do inquérito, parece-nos importante sistematizar em quadro algumas considerações de C. Javeau (1971):

2.1.3.2.1 - O Inquérito

Instrumento de investigação	Método utilizados
Pode ter 3 categorias distintas: - os factos pessoais, do meio ou comportamento; - as opiniões : do domínio subjectivo; - as atitudes e motivações : o que desencadeia a acção do sujeito.	O inquérito pode ser feito por: - observação ; - entrevista ; - questionário : administração directa (auto-administração) ou indirecta (quando o inquiridor faz o registo).

Quadro 13 - Instrumento e métodos utilizados

Neste estudo optámos por um inquérito por questionário a ex-alunos a exercer a função de contabilistas, tendo em conta não só a dimensão da amostra mas também o grau de escolaridade dos inquiridos, que garante a sua autonomia ao nível da compreensão e expressão das questões do inquérito.

2.1.4.2.2 - A Entrevista

A segunda parte da pesquisa alicerçou-se num trabalho de carácter intensivo, em que se analisaram entrevistas semi-directivas de professores do ISCAL, responsáveis por cadeiras, com o objectivo de recolher informações que permitam aprofundar e esclarecer a temática em estudo.

Características	Metodologia	Envolvente	Atitude do Entrevistador
- O guião tem uma função de enquadramento. A grelha, com o conjunto de temas pré-definidos, é utilizada com flexibilidade existindo apenas a preocupação de abordar os pontos considerados essenciais pela problemática.	- A atitude de não directividade por parte do entrevistador (compreensão, empatia, abertura).	- Assegurar como pré-requisito para a realização da entrevista um ambiente adequado: boas condições físicas que evitassem a interrupção das entrevistas ou perturbação por causas externas. - criação de clima agradável, positivo, de modo a evitar constrangimentos e prejudicar a autenticidade.	- efectuar o menor número possível de questões, - formulação de questões abertas, - atitude empática, - neutralidade ideológica e afectiva em relação à situação de entrevista.

Quadro 14 - Entrevistas Semi-Directivas

2.1.4.2.3 - Análise de Conteúdo

A nossa escolha pela análise de conteúdo, dos dados da entrevista pareceu-nos a forma mais adequada aos nossos objectivos e ao tipo de abordagem metodológica deste estudo.

Para Bardin (1988) a análise de conteúdo consiste “num conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não), que permitam a inferência de conhecimentos relativos de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens”.

São, no entanto, apontados algumas condições para a realização da análise de conteúdo, tais como:

- dissociação dos dados em relação à sua fonte e às condições em que foram obtidos;
- construção de um novo contexto à luz das finalidades da pesquisa;
- criação de condições de inferência, através da criação de um modelo.

Embora a maior parte das técnicas de análise de conteúdo sejam temáticas (descobrir os núcleos de sentido que compõem uma comunicação) e frequências, também podem ser utilizados outros tipos de indicadores. Quanto à organização do trabalho, Bardin (1988), referencia as fases que de seguida sintetizamos no quadro seguinte:

Fases	Descrição
- Pré-análise	Organização inicial dos documentos (leitura flutuante), elaboração de indicadores (transcrição das entrevistas gravadas) formulação de hipóteses (se for caso disso)
- Exploração do material	Tratamento do corpus por operações de codificação em que se escolhem as unidades de texto de modo a efectuar a sua enumeração e classificação (se se pretende uma análise de texto) ou a partir da classificação dos próprios elementos vai-se determinando o sistema das categorias. A classificação pode ser feita: <ul style="list-style-type: none"> - geral para o particular “determina-se em primeiro lugar as rubricas de classificação e tenta-se de seguida arrumar o todo” - particular para o geral: “partindo dos elementos particulares e reagrupamo-los progressivamente por aproximação de elementos contíguos, para no final se atribuir um título à categoria”.
- Tratamento dos resultados	Análise dos dados por inferência e interpretação.

Quadro 15 - Fases e descrição da análise de conteúdo

Ainda segundo Bardin (1988), consideramos importante referenciar as regras facilitadoras da validade da análise, no processo de estabelecimento das “categorias de fragmentação da comunicação”:

Regras	Explicação
- homogeneidade	Conter elementos com as mesmas propriedades ou características
- exaustão	Procurar considerar sem exclusão todos os elementos do texto
- exclusividade	Um elemento não pode ser incluído de uma forma aleatória em categorias distintas
- objectividade	Analistas diferentes deverão chegar a resultados idênticos
- adequação ou preferência	De acordo com o seu conteúdo e finalidade, existindo coerência ao longo do processo de análise.

Quadro 16 - Regras e explicação da análise de conteúdo

Como refere Bardin (1988) “Sendo a finalidade da análise de conteúdo a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou eventualmente de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não), interessa pois passar através da inferência, da descrição (a enumeração das características do texto, resumida após tratamento) para a interpretação (a significação concedida a estas características)”.

2. 1.5 - Análise de Percurso

Não sendo o nosso objectivo fazer a reconstrução retrospectiva do percurso de vida do autor do presente estudo, vamos fazê-lo recorrendo às Histórias de Vida enquanto método (auto)biográfico profissional, como forma de colocar em perspectiva os dados recolhidos por inquérito e entrevista.

Os desenvolvimentos baseados na utilização do método biográfico, no âmbito das ciências da educação e da formação de adultos é recente.

Surgiu no século XIX na Alemanha, como oposição à sociologia positivista e foi aplicado pela primeira vez sistematicamente pelos sociólogos americanos da Escola de Chicago, nos anos vinte e trinta. Mais recentemente o método biográfico tem sido utilizado pela psicossociologia como instrumento de investigação autónomo ou complementar a outros métodos.

A história de vida é um testemunho vivido que se pode conservar em diferentes suportes. Através dela pretende-se a transmissão fiel do nível consciente individual, podendo a análise prolongar-se aos níveis psicológico e sociológico. A história de vida enquanto abordagem única de uma vida única, deve submeter-se às exigências da crítica histórica, para que a sua validade não seja posta em causa.

A história de vida evoca testemunhos, em que o aspecto (auto)biográfico faz do investigador simultaneamente, o estímulo da narrativa biográfica e o espectador de uma situação em que o narrador, tornando-se historiador de si mesmo, desenvolve e reconstrói o fio condutor da sua vida (Poirier e outros, 1995).

2.1.6 - Diagnóstico e Contextualização

O diagnóstico de uma organização permite identificar os tipos de problemas que perturbam a eficácia da organização e os eventuais factores que os determinam, podendo incidir sobre a totalidade da organização e sua relação com a envolvente, sobre algumas das suas unidades internas e respectivas interfaces.

De entre as áreas da dinâmica organizacional que têm sido objecto de diagnóstico, salientam-se o sistema técnico, o sistema social, os aspectos estruturais, os processos organizacionais e a própria envolvente externa da organização.

Na fase de diagnóstico, importa identificar qual a unidade de análise em que se vai focalizar o estudo e identificado o sistema a diagnosticar, torna-se necessário considerar quais as variáveis fundamentais que influenciam essa unidade de análise. Seguidamente, importa averiguar a relação dessas variáveis com os resultados desse sistema ou unidade de análise e identificar os problemas críticos que afectam a sua eficácia, ao que se segue a produção de soluções alternativas.

Esta fase pode realizar-se com recurso a diversos métodos e técnicas de recolha de informação sobre a organização. Os mais frequentemente utilizados compreendem: questionários, entrevistas individuais e/ou de grupo, participação directa e/ou participante e análise documental.

Num processo de diagnóstico deverá fazer-se uma análise dos elementos que projectam a imagem, que são factores críticos para o bom desempenho e que são condicionadores de desenvolvimento, ou seja pretende-se encontrar os pontos fortes e fracos da instituição em análise.

2.2 Desenho da Pesquisa

A partir da análise das fontes documentais escritas oficiais (legislação e estatutos do ISCAL), procuraremos testar a hipótese segundo a qual a estrutura da escola se aproxima das características de uma burocracia profissional.

Recorreremos, entretanto, a fontes orais (entrevistas) e a fontes escritas não-oficiais (revistas e comunicados) para testar a sub-hipótese da existência de uma cultura de elites.

Com base nas mesmas fontes orais e escritas não-oficiais, procuraremos caracterizar a liderança institucional, com vista ao teste da hipótese segundo a qual, esta instância organizacional se orienta pela estratégia de abertura ao meio e de apoio aos estudantes.

Consideraremos a cultura organizacional e a liderança com variáveis independentes no processo de adequação ou inadequação da escola ao meio. O estudo da eficácia, isto é, da adequação do ensino às necessidades do meio envolvente será realizado a partir de um questionário a jovens profissionais recém-diplomados do ISCAL.

Os dados quantitativos resultantes do questionário serão confrontados com a análise do percurso biográfico do autor para melhor evidenciar as questões levantadas.

2.3 – Conclusão

Foi nossa preocupação identificar as questões da investigação e desenhar o mais claramente possível os contornos desta pesquisa.

Apresentamos as bases teóricas das opções metodológicas seguidas neste estudo, assim como fizemos referência às potencialidades e limitações do estudo de caso.

Relativamente às histórias de vida, enquanto método de formalização do investigador com a situação que quer estudar, o autor do presente estudo, serviu-se da sua “história”, para verificar, completar ou mesmo aprofundar os factos em análise.

Em relação à fase de diagnóstico, pode-se realizar com recurso a diversos métodos e técnicas de recolha de informação sobre a organização, devendo fazer-se uma análise dos elementos que projectem a imagem, que são factores críticos para o bom desempenho e que são condicionadores de desenvolvimento, da organização em análise.

Com o desenho de pesquisa apresentado procuramos confrontar os resultados do funcionamento do ISCAL, com as possíveis causas da adequação ou não dos conhecimentos aí ministrados.

3 – Metodologia da Pesquisa Empírica

3.1 – Introdução

Após um enquadramento teórico que contextualiza do ponto de vista metodológico esta investigação, faremos nesta última parte a apresentação do trabalho de campo realizado. Explicita-se também os procedimentos utilizados : constituição da amostra, método de recolha e tratamento de dados (inquérito e entrevistas).

3.2 – Metodologia e Pesquisa Empírica

Centramos o nosso estudo numa organização do ensino superior politécnico (ISCAL), onde se ensina contabilidade. Esta área de conhecimento tem sofrido grandes mutações ao nível dos princípios contabilísticos e da sua aplicação prática. Sendo a principal actividade do autor desenvolvida num contexto profissional (Revisor Oficial de Contas) onde os princípios contabilísticos assumem maior acuidade, julgamos ser de extrema utilidade desenvolver a reflexão sobre a aderência à realidade profissional dos conhecimentos adquiridos pelos ex-alunos desta instituição.

Propomo-nos, assim, através do estudo dos profissionais recém licenciados, perceber em que medida os conhecimentos adquiridos no ISCAL, correspondem aos conhecimentos exigidos, no mercado de trabalho, aos profissionais de contabilidade com formação de nível superior.

Propomo-nos também conhecer a visão de uma parte do corpo docente relativamente ao funcionamento do ISCAL, através da análise de entrevistas dadas à revista “Aula de Comércio”.

3.3 – Recolha e Tratamento de Dados

Escolhemos uma abordagem que compreende duas fases:

- Uma efectuada através de inquérito por questionário a ex-alunos a exercer a função de contabilistas;
- Outra baseada na análise de entrevistas semi-directivas de professores do ISCAL, responsáveis por cadeiras.

3.3.1 . Inquérito

O inquérito foi realizado a partir da compatibilização entre as dimensões teóricas do nosso estudo e as questões da investigação.

3.3.1.1 – Delimitação da Amostra

A população alvo foram os profissionais de contabilidade recém licenciados pelo ISCAL. A nossa opção pelos recém licenciados foi por considerarmos que estes ao entrarem no mercado de trabalho apenas possuíam, na área da contabilidade, os conhecimentos ministrados no ISCAL, pelo que excluimos da amostra os profissionais que fizeram o curso em regime nocturno.

A escolha desta população tem como objectivo obter informação relativamente aos conhecimentos/competências adquiridas no ISCAL e a sua adequação às tarefas desempenhadas no mercado de trabalho.

A informação relativa aos alunos foi obtida através da secretaria escolar do ISCAL, a qual facilitou o acesso à lista de nomes, moradas e telefones, tendo-se para o efeito obtido aprovação prévia do presidente do conselho Directivo.

3.3.1.2 – Desenho do Inquérito e Método

Após a escolha da técnica mais apropriada (questionário auto-preenchido) procedeu-se à concepção do respectivo questionário tendo sido realizado um “pré-teste”.

Arquitectura do questionário

Na construção do questionário e relativamente às necessidades do mercado, as mesmas foram retiradas do Contrato Colectivo de Trabalho da Associação Portuguesa das Empresas de Contabilidade e Administração (APECA) e Sindicato dos Trabalhadores de Escritório, Serviços e Comércio (SITESC), em Anexo n.º 1, documento n.º2, organismos representativos para o sector da contabilidade.

Relativamente às competências oferecidas pelo ISCAL, foram consideradas as matérias leccionadas nas respectivas cadeiras.

Através da experiência pessoal e análise de literatura da especialidade, verificou-se a existência de três grandes áreas nucleares para a profissão de contabilista onde se verificam alterações significativas, a saber: a área de informática, a área da fiscalidade e a área das línguas.

Pretende-se com esta articulação confrontar as ofertas de conhecimentos ministrados no ISCAL e as necessidades do mercado onde tenha havido alterações importantes, de forma a avaliar a adequação entre procura de profissionais e oferta de competências.

O objectivo central da pesquisa consiste em detectar as eventuais dificuldades na articulação entre procura/oferta e a própria organização interna da escola.

O questionário inicial encontra-se referenciado no ANEXO II doc. 1

AFERIÇÃO DO QUESTIONÁRIO

Após a elaboração do questionário realizou-se um pré - teste junto de dez profissionais, que se verificou trabalharem em empresas das seguintes áreas: um na área de revisão, três na área de serviços de contabilidade, três na área de pequenas e médias empresas, dois na área de grandes empresas e um na área da banca.

Questão 16

O questionário teve em conta as funções de contabilista definidas no contrato colectivo de trabalho para o sector de prestação de serviços de contabilidade e trabalhadores de escritório, serviços e comércio, considerado representativo para o sector empresarial onde maioritariamente se exerce a profissão de contabilista.

Não foram consideradas as situações de trabalho mais diversificadas como por exemplo Banca, Seguros, Administração Pública, Revisão, Auditoria e Organizações Não Lucrativas.

A realização do pré-teste permitiu concluir que o conjunto de competências atribuídas pelo contrato colectivo de trabalho não são exercidas nem na banca nem na revisão e muito pouco exercidas nas grandes empresas, pelo que se tornou necessário colocar uma questão em aberto.

Dos casos estudados as respostas foram coerentes com o efectivamente esperado. Dividindo as tarefas em maior e menor responsabilidade verifica-se que quanto menos responsabilidade as tarefas representam mais elas aparecem como sendo desempenhadas, independentemente do número de anos de experiência.

Por outro lado as tarefas de contabilidade são tanto mais desempenhadas quanto mais as pessoas se encontram em PME's e tanto menos as pessoas se encontrem nas grandes empresas e banca. Conclui-se que as questões estão bem fundamentadas, apenas existe a necessidade de contemplar as questões de:

- Grandes Empresas
- Funções Públicas

Questão 17

Nesta questão pretendia-se verificar em que medida o conteúdo das áreas disciplinares ministradas no ISCAL eram importantes para a actividade funcional. Surpreendentemente o curso aparecia como globalmente positivo apenas para dois únicos inquiridos os quais não exerciam qualquer função que implicasse as competências da contabilidade.

Relativamente às áreas disciplinares propriamente ditas somente três áreas apareciam como globalmente positivas (Contabilidade Financeira, Direito Fiscal e Informática) todas as outras surgiam como não tendo importância para a actividade profissional.

Esta situação poderá querer significar que as pessoas serão preparadas para actividades que não vão exercer ou somente exercerão mais tarde, pelo que o resultado parece estar de acordo com as expectativas de que a escola prepara as pessoas para responsabilidades de tipo topo de carreiras, pelo que é normal os inquiridos valorizarem apenas áreas disciplinares que lhe permitem exercer actividades básicas.

Nas questões abertas verifica-se que há coerência entre as respostas do mesmo inquirido às diferentes questões.

Eliminamos uma pergunta (n.º 23) à qual todos responderam da mesma forma pela incapacidade de discriminar.

Relativamente à questão n.º 25 de acordo com o esperado as dificuldades surgem decorrentes com as dificuldades do meio envolvente. Não são as dificuldades intrínsecas que são valorizadas mas sim as dificuldades do meio envolvente (2,4).

Quanto aos indivíduos a maior dificuldade vem curiosamente da única empresa considerada, que se encontra em concorrência extremamente agressiva no mercado.

Relativamente às três grandes áreas, informática, fiscalidade e línguas, cuja evolução é aceite como tendo emergido pelo efeito desenvolvimento tecnológico (informática), integração europeia (fiscalidade) e globalização dos mercados (línguas) as questões apresentadas no pré - teste revelaram-se discriminantes e coerentes em todas as áreas da actividade em que se situa.

3.3.1.3 – Objectivo de Abordagem

Pretendeu-se com este instrumento recolher informação sobre o modo como os profissionais recém licenciados pelo ISCAL, avaliam a adequação das matérias leccionadas à exigências actuais do mercado de trabalho na área da contabilidade.

O inquérito é composto por trinta e três questões, com finalidade de conhecer:

Dados pessoais :

- Ramo de actividade da empresa onde trabalha
- A que tipo de sector pertence
- Ano de conclusão do curso
- Média de curso

Funções que exerce actualmente:

- Para o exercício dessas funções, em que medida os saberes ministrados no ISCAL são importantes.

Factores que dificultam a realização do seu trabalho

Se as suas funções exigem conhecimentos

- Informática
- Fiscalidade
- Línguas

Se os conhecimentos adquiridos no ISCAL, nestas áreas foram importantes

Conjunto de variáveis de respostas abertas

3.3.1.4 – Tratamento dos dados

Após a recolha dos questionários, procedeu-se à introdução dos dados no programa estatístico SYSTAT.

3.3.2 - As Entrevistas

No nosso trabalho optámos por uma análise “aberta” em que:

- o quadro de leitura será construído a posteriori em função das nossas preocupações iniciais - reflectidas no guião da entrevista - e dos próprios conteúdos das entrevistas;
- uma leitura inicial fará sobressair as unidades ou categorias temáticas, identificando-as de forma a construir um quadro de leitura categorial;
- uma segunda leitura serve para decompor o texto e situar as frases no quadro já elaborado, em função das categorias temáticas determinadas (organizadas em colunas com os conteúdos sucessivamente inseridos e agrupados de acordo com as semelhanças).

3.3.2.1 – Delimitação da Amostra de Entrevistados

A partir das entrevistas dadas à revista “Aula do Comércio” seleccionámos as entrevistas de responsáveis de cadeiras por se considerarem significativas para o nosso estudo.

3.3.2.2 – Objectivo

As entrevistas permitem-nos aprofundar as questões levantadas no inquérito aos alunos recém-licenciados pelo ISCAL, fornecendo-nos igualmente, a visão de uma parte do corpo docente (responsáveis das diferentes cadeiras), relativamente ao mesmo problema.

3.4 – Análise de Percurso

O método das histórias de vida tem um papel importante a desempenhar na investigação sobre temáticas formativas, pois abre o campo de investigação ao vivido, às significações, motivando um questionamento tão directo quanto possível dos indivíduos representativos para a pesquisa.

Este método permite centrar a atenção no sujeito, respeitando os processos das pessoas em formação.

Enquanto instrumento de investigação-formação, o método biográfico permite considerar um conjunto alargado de elementos formadores, normalmente negligenciados pelas abordagens clássicas e, sobretudo, possibilita que cada indivíduo compreenda a forma como se apropriou destes elementos formadores.

Constitui uma abordagem que possibilita o aprofundamento e compreensão dos processos de formação e dos sub processos que a compõem, permitindo que cada pessoa identifique na sua própria história de vida aquilo que foi realmente formador.

Constituindo a problemática da autoformação um dos eixos de investigação mais interessantes no domínio da sociologia da formação, a utilização do método biográfico contribuiu para o seu desenvolvimento e aprofundamento, na medida em que foi possível um melhor conhecimento dos momentos e dos factores constituintes do processo de autoformação. A pessoa que se implica numa abordagem deste género está inevitavelmente a desencadear um processo de autoformação.

Utilizando o método (auto)biográfico profissional propomo-nos abordar com continuidades e rupturas, de forma a emergir uma narrativa organizada, centrada na análise do percurso académico e profissional. O objectivo final desta abordagem é a construção de um percurso formativo através da análise (auto)biográfica profissional, centrado nas opções formativas e profissionais do autor do presente estudo.

Para Nóvoa (1998) o método autobiográfico deve ser entendido como um esforço de reflexão inacabada que se deve basear em alguns princípios, necessários como referência a, qualquer projecto de formação de adultos:

1º princípio

“O adulto em situação de formação é portador de uma história de vida e de uma experiência profissional; as suas vivências e os contextos sociais, culturais e

institucionais em que as realizou são fundamentais para perceber o seu processo de formação. Mais importante do que pensar em formar este adulto é reflectir sobre o modo como ele próprio se forma, isto é, o modo como ele se apropria do seu património vivencial através de uma dinâmica de «compreensão retrospectiva».

2º princípio

“A formação é sempre um processo de transformação individual, na tripla dimensão do saber (conhecimentos), do saber-fazer (capacidades) e do saber-ser (atitudes).”

3º princípio

“A formação é sempre um processo de mudança institucional, devendo por isso estar intimamente articulada com as instituições onde os formandos exercem a sua actividade profissional.”

4º princípio

“Formar não é ensinar às pessoas determinados conteúdos, mas sim trabalhar colectivamente em torno da resolução de problemas. A formação faz-se na «produção», e não no «consumo», do saber.”

5º princípio

“A formação deve ter um cariz essencialmente estratégico, preocupando-se em desenvolver nos formando as competências necessárias para mobilizarem em situações concretas os recursos teóricos e técnicos adquiridos durante a formação.”

6º princípio

“E não nos esqueçamos nunca que, como dizia Sartre, o homem caracteriza-se, sobretudo, pela capacidade de ultrapassar as situações, pelo que consegue fazer com que os outros fizeram dele.

A formação tem de passar por aqui...”

Concordando com os princípios apresentados, referenciamo-nos às histórias de vida, enquanto método de formalização do investigador com a situação que quer estudar,

servindo-se da sua “história”, para verificar, completar ou mesmo aprofundar os factos em análise.

Trata-se de uma perspectiva múltipla, centrada num objectivo determinado.

Através do percurso de vida do autor do presente trabalho, do levantamento e análise de documentos vários, nomeadamente, entrevistas dadas por professores, comunicados divulgados durante o ano lectivo de 1996/1997 e ainda a realização de um inquérito a ex-alunos, já colocados no mercado de trabalho, visamos explicar e compreender uma instituição do Ensino Superior Politécnico o ISCAL.

3.5 – Estatutos do ISCAL

Os estatutos do ISCAL são apresentados, em resumo no ANEXO II doc. 3.

3.6 - Diagnóstico

O nosso objectivo visa identificar os diversos problemas que perturbam a eficácia da organização escolar (ISCAL) e os eventuais factores que os determinam. Linhas de orientação da análise são a missão e a estrutura visto serem as unidades mais significativas quando se trata de estudar as organizações escolares.

Weisbord (1976), afirma que uma organização deve ser vista na sua envolvente, considerando o ambiente, os recursos e a história da organização, em termos das oportunidades, das ameaças e das dinâmicas entre pontos fortes e pontos fracos.

Num processo de diagnóstico poderá fazer-se uma análise dos elementos que projectem a imagem da organização em estudo. Dado que foram sendo emitidas opiniões, sob a forma de comunicados, de cartas abertas, de artigos de jornal, sendo estes os elementos que nos servirão de referência fundamentadora do diagnóstico que apresentamos da escola (ISCAL).

3.7 - Conclusão

Apresentámos neste capítulo os procedimentos utilizados no trabalho de campo, tanto ao nível da recolha como do tratamento dos dados.

Os procedimentos adoptados para o tratamento dos dados, consistiram na análise estatística relativamente aos questionários e na análise de conteúdo em relação às entrevistas.

Os objectivos e finalidade pretendidos foram justificados para cada um dos instrumentos postos em prática, a saber, os inquéritos e as entrevistas.

O recurso às Histórias de Vida enquanto método (auto)biográfico profissional, teve em vista colocar em perspectiva os dados recolhidos através dos inquéritos e das entrevistas.

A análise de diagnóstico, será efectuada através da identificação de pontos fortes e pontos fracos e ameaças e oportunidades (matriz Swot).

CAPÍTULO IV

APRESENTAÇÃO DOS DADOS

Introdução

No presente capítulo apresenta-se a operacionalização da metodologia de pesquisa, ou seja, o conjunto de operações através das quais o modelo de análise é submetido ao teste dos factos e confrontado com os dados recolhidos.

É uma etapa intermédia entre a construção dos conceitos e a apresentação e discussão dos resultados obtidos, para os testar.

1. – QUADRO DO FUNCIONAMENTO ACTUAL DO ISCAL

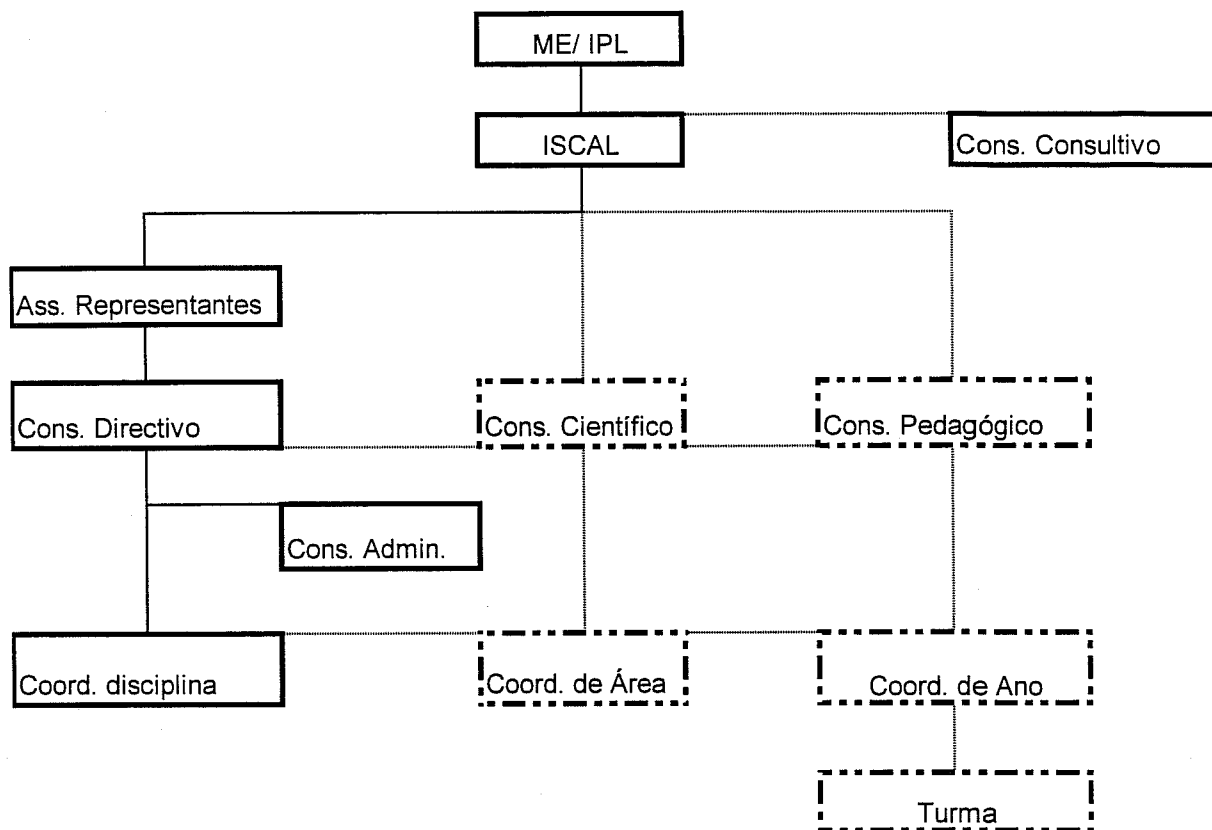
1.1 - Estruturas do ISCAL

Com vista ao teste da hipótese geral apresentamos a estrutura formal do ISCAL e uma análise ao seu funcionamento real.

Através da análise dos estatutos do ISCAL, verificamos que os órgãos em funções a fim de regerem a escola, como está descrito no ANEXO II doc. 3 são:

- Assembleia Geral de Escola;
- A Assembleia de Representantes;
- O Conselho Directivo;
- O Conselho Científico;
- O conselho Pedagógico.

Em termos esquemáticos temos o seguinte quadro de funcionamento formal:



Quadro 17 - Organograma do ISCAL

A leitura dos estatutos permite configurar este quadro de funcionamento onde se verifica que existe uma responsabilidade perfeitamente definida ao nível dos diferentes órgãos, uma autonomia entre eles e a responsabilidade última pela gestão por parte da assembleia de representantes.

As características deste organograma formal indiciam uma configuração perfeitamente tipificada como sendo a burocracia profissional. Em seguida, procederemos a uma análise do funcionamento real através de documentos escritos.

A AEISCAL alertou através de comunicados para os diversos problemas existentes na escola. Referenciaram problemas, nomeadamente, ao nível de conhecimentos ministrados e da capacidade pedagógica e científica de alguns professores da escola.

Na sequência dos comunicados da AEISCAL foram feitas entrevistas a alguns professores a que os alunos reconhecem credibilidade pedagógica e científica e que foram publicadas na revista "Aula do Comércio". As entrevistas foram já objecto de

análise (Capítulo III – 3.3.2.), o que permitiu concluir que a opinião dos professores entrevistados era favorável a alterações ao nível dos programas, à necessidade de formação acrescida dos docentes e à abertura da escola à realidade exterior.

Neste contexto, o Presidente do Conselho Directivo deu uma entrevista à revista “Aula do Comércio” (Julho e Agosto/1993), em que afirma, nomeadamente:

“O corpo docente do ISCAL é composto por um grupo de professores, em todas as áreas, de grande qualidade que, infelizmente e ao contrário do que é prática corrente no Politécnico em geral e no IPL, por ironia, são contratados com equiparados a assistentes. Sendo certo que nem só de pão vive o homem, menos certo não é que sem pão não se vive ou vive-se mal. Há que mudar a mentalidade de alguns membros do Conselho Científico e alterar o contrato dos docentes para equiparados as Professor Adjunto e Coordenadores e, procurar a integração de muitos nos quadros pois, como alguém afirmou, uma escola em termos culturais e científicos vive sempre de um núcleo de professores que vai transmitir a sua mensagem de, geração em geração, e que são o cerne do próprio equilíbrio científico e pedagógico da escola”.

ANEXO VI (doc. 1)

Em 14 de Dezembro de 1993, foi emitido pelo SPGL um Comunicado, com o título: “Imagens do Ensino Superior: Democracia à moda do ISCAL e do IPL de Lisboa”.

Em que se diz, nomeadamente, que:

“e tudo isto se passa um pouco nos «bastidores» - a escola caminha para o abismo, está desligada da realidade (veja-se a entrevista do Presidente do Conselho Directivo à «Aula do Comércio» e da sua finalidade, e encontra-se alheia dos processos e actuações que a estão a marcar de maneira regressiva”.

“Mas, infelizmente, «é tudo verdade»: há uma realidade objectivável no ISCAL, de graves consequências para a Escola e para o Ensino em geral, e em termos individuais, nomeadamente no que se refere aos docentes. Só dizer isto chegaria para dar o tom: seis docentes do Conselho Científico (CC) estão a ser vítimas de um processo disciplinar que, para além dos prejuízos físicos, morais e materiais de cada um, não pode deixar de envergonhar a classe.

ANEXO VI (doc. 2)

Face às notícias surgidas na imprensa sobre a situação vivida no ISCAL, e ainda, aos comunicados emitidos pelo SPGL, o Conselho Directivo emitiu, em Dezembro de

1993, um comunicado resposta, dirigido aos professores, em que se propõe esclarecer as situações apontadas e colocando à disposição dos docentes da escola:

“documentos que estarão à disposição de quem os queira consultar no Conselho Directivo”.

Neste documento referem-se essencialmente assuntos relacionados com a situação de professores, evocando-se normal funcionamento da escola:

“(…) as aulas começaram em 16/10/93 e tem funcionado para todos os anos, desde o bacharelato aos CESES, com toda a normalidade. Somos uma escola disciplinada, não temos qualquer problema e mesmo os que pretendem arranjar, são falsos problemas”.

ANEXO VI (doc. 3)

Em 30 de Março de 1994, o SPGL emitiu um novo comunicado, distribuído aos órgãos de comunicação social com o título:

“ISCAL: Uma Escola Acima da Lei; Novos Processos Disciplinares a Docentes da Escola”.

Neste comunicado afirma-se que:

“Conselho Directivo e elementos do Conselho Científico do ISCAL, estão decididamente dispostos a manterem-se no poder, contra tudo e contra todos, cometendo as maiores arbitrariedades, desrespeitando a lei (…)”.

“A ilustrar o que acabamos de dizer, aqui estão algumas das últimas actuações do Conselho Directivo e alguns membros do Conselho Científico:

- Contra as recomendações, nomeadamente do Provedor de Justiça e um Inspector do Ministério da Educação, continuam a participar no Conselho Científico docentes ilegalmente cooptados, mas que são necessários aos poderes instituídos para fazer vingar as suas propostas. E de nada tem, até ao momento, valido dizer que tudo é ilegal!...
- Entretanto o Conselho Directivo acaba de instaurar três processos disciplinares pelas mais absurdas razões, nomeadamente num dos casos porque uma docente escreveu uma carta ao Director do Jornal «Público», a corrigir uma notícia que tinha sido dada.

Sublinhe-se que as três docentes visadas, tinham ganho os processos anteriores. nos quais eram acusadas pelo Conselho Directivo de se terem dirigido directamente ao Presidente do IPL.

- Nos últimos dias o Presidente do Conselho Científico, ilegalmente reeleito, numa reunião recente em que estavam os ilegalmente cooptados, escreve uma carta aos docentes onde, sem apresentar os motivos de tão insólita decisão, pretende impor a sua presença nas aulas de qualquer docente dando-lhes a «escolher» entre as opções de o vir a fazer com ou sem aviso prévio, proposta de «escolha» esta que pode ter já o objectivo encapotado de «avaliar» a segurança dos docentes de forma totalmente inaceitável e ofensiva”.

ANEXO VI (doc. 4)

Em 8 de Abril de 1994, o SPGL emitiu novo comunicado com o título:

“Situação no ISCAL. Assistência a Aulas por parte do Presidente do Conselho Científico”.

Salienta-se no comunicado, nomeadamente:

“O agravamento da situação interna do ISCAL, de que os novos processos disciplinares são elemento significativo...”

“O anúncio da decisão da assistência às aulas por parte do Presidente do Conselho Científico...”

“Igualmente revelador das enormes deficiências da actividade do Conselho Científico na Escola, em particular do planeamento da actividade científica e de formação a escola é o conteúdo de uma outra carta em que se pede a cada docente que manifeste a sua disponibilidade para actividades daquela natureza.”

ANEXO VI (doc. 5)

Em 13 de Maio de 1994, foi emitido um novo comunicado pelo SPGL com o título:

“Presidente (ilegalmente reeleito) do Conselho Científico do ISCAL fomenta a desordem na Escola, afixando cartazes de grandes dimensões com informação incorrecta onde ataca docentes”.

Salientam-se, nomeadamente, ilegalidades cometidas, fazendo transparecer imagens da crise vividas na escola, criticando-se o Presidente do Conselho Científico:

“Está provada à saciedade que o Presidente não serve:

- comete ilegalidades e fomenta o caos na Escola;
- marca e desmarca reuniões;
- convoca reuniões e não aparece;

- permite que actas de reuniões ocorridas desde 17 de Dezembro de 1992, não se encontrem ainda aprovadas, algumas das quais essenciais para o regular funcionamento da Escola;
- usa de meios ilegítimos na tentativa de obter uma maioria que lhe seja afectada, através da inclusão na composição do CC de docentes ilegalmente cooptados, procurando assim reeleger-se e branquear a sua actuação passado;
- não respeita as decisões democraticamente tomadas, abusando do poder inerente ao cargo que ilegalmente ocupa, e procura denegrir a imagem dos docentes que, no exercício dos seus direitos e deveres, defendem outras opiniões e propostas;
- foi-lhe instaurado um processo disciplinar que não teve ainda qualquer sequência.”

É feita ainda referência no Comunicada à realização de uma reunião do Conselho Científico (9/05/97), onde compareceram como convidados, o Presidente do IPL e o Presidente da AE.

“O Presidente do IPL e o Presidente do AE, abandonaram a reunião depois de terem feito intervenções, sem que tenham tornado claras as razões da sua presença”.

Reivindica-se ainda:

- “- Eleição e regular funcionamento dos órgãos da Escola de acordo com a lei.
- Actualização do curso de bacharelato.
- Criação de novos cursos de forma fundamentada.
- Realização de concursos para docentes para os actuais e futuros quadros a criar.”

ANEXO VI (doc. 6)

Em 24 de Maio de 1994, foi divulgada uma Moção, subscrita por um grupo de professores, em que se pede o retorno ao funcionamento normal da escola de modo a permitir:

- “- Actualização atempada do «currículo» das cadeiras e dos cursos;
- Criação tempestiva de novos cursos;
- Criação de cursos de pós-graduação e mestrados;
- Celebração de protocolos com outras instituições de ensino nacionais e estrangeiras;
- Promoção de cursos para empresas nas áreas científicas leccionadas no ISCAL;
- A existência de instalações adequadas a uma instituição bicentenária que nos permita receber com elevação e dignidade os nossos convidados para palestras, conferências e outras iniciativas;

- Desenvolver acções de marketing junto da opinião pública esclarecendo a importância e a dimensão ético-profissional dos nossos formados desmitificando a imagem negativa, só contrariada pelas provas dadas no terreno, que muitos ainda têm do nosso Instituto;”

Solicitam ainda:

“A integração nos quadros do ISCAL dos docentes que o pretendam, quer estejam em regime de exclusividade, de tempo integral ou parcial (...)”

“A promoção de contratos por períodos mais longos ou vias alternativas (...)”

ANEXO VI (doc. 7)

Em 30 de Maio de 1994, foi divulgada uma “Carta aberta à direcção do AEISCAL”, subscrita pelo SPGL e pelo SNESup, acusando a AE de se identificar com o poder ilegalmente instalado na escola, dando aval às suas decisões e mesmo obtendo favores do Conselho Directivo.”

ANEXO VI (doc. 8)

Em 31 de Maio de 1994, foi difundido um comunicado dirigido aos professores da escola com o título:

“Crise no Instituto Superior de Contabilidade e Administração de Lisboa”.

Nesse comunicado subscrito pelo SPGL e pelo SNESup dá-se conta das iniciativas desenvolvidas no âmbito das organizações sindicais para a solução dos problemas existentes e denuncia-se a situação de compromisso existente entre a AE, o CD e o CC.

ANEXO VI (doc. 9)

Em 21 de Julho de 1994, foi publicado no jornal “Público”, um artigo com o título:

“Acusações, Processos, Inspeções e Instabilidade Afectam a Escola... Era uma vez no ISCAL”.

Nesta artigo, afirma-se que a instabilidade na escola se arrasta desde 1988, salientando-se alguns aspectos mais relevantes:

“Vivem-se dias agitados no Instituto Superior de Contabilidade e Administração de Lisboa, ISCAL. Na escola que anualmente envia para as empresas centenas de contabilistas luta-se de forma violenta pelo domínio dos órgãos de gestão. De um lado estão os professores que venceram as últimas eleições para a assembleia de representantes. Do outro, os derrotados. A instabilidade arrasta-se desde 1988 e a

solução depende agora do Instituto Politécnico de Lisboa, que já tem na mão um relatório que a Inspeção-Geral do Ensino realizou na escola”.

ANEXO VI (doc. 10)

Em 28 de Julho de 1997, foi emitido um comunicado, à imprensa, pelo SPGL, com o título:

“O prioritário no ISCAL: Conselho Científico a funcionar em termos legais”.

Aí se preconizam como prioritários os seguintes aspectos:

“- Pelo afastamento do Presidente em exercício (irregularmente eleito) - Dr. Rui de Carvalho;

- Pela anulação das (re)cooptações irregularmente feitas pelo CC;

- Pelo alargamento do CC pela via natural, o que exige a abertura de concursos para docentes.”

Faz-se ainda referência à posição da Provedoria de Justiça:

“Em reunião havida em 94/7/27 na Provedoria de Justiça foi com satisfação que o SPGL, uma vez mais, verificou que aquele órgão reconhece justeza das exigências do Sindicato e regozijamo-nos aqui pelas medidas tomadas pela Provedoria e em particular pelas mais recentes que vão no sentido das reivindicações do Sindicato e de todos aqueles que lutam por um ISCAL digno do Ensino Superior.”

Assume-se uma posição crítica face às atitudes do Presidente do IPL:

“O mesmo não podemos dizer da intervenção do Presidente do IPL (Dr. Almeida e Costa). De facto a reunião havida em 94/7/18, embora tenha decorrido dentro da maior cordialidade, deixou-nos apreensivos: é que se no plano teórico parece não haver divergências com as posições do Sindicato, depois as medidas concretas não lhe correspondem.

Constatamos ambiguidades; interpretações da lei nitidamente parciais; morosidade nas decisões. Enfim, toda a prática que não contribui para se ultrapassarem os graves problemas que se vivem.”

ANEXO VI (doc. 11)

Na Intervenção de Abertura do Ano Lectivo de 1994/95, o Dr. Rui de Carvalho, professor da escola e presidente do CC em exercício proferiu uma prelecção centrada no tema:

“O ISCAL e as artes”.

Na sua prelecção faz uma comparação entre a obra de Wagner e o percurso do ISCAL desde a fundação da “Aula do Comércio”:

“Para começar a entender-se o paralelismo, veja-se o que diz Stephen Williams:

«Como sabemos, Wagner elaborou os seus trabalhos, particularmente os últimos, na base de um elaborado sistema de “motivos” - curtas figuras musicais identificando caracteres, objectos e emoções - que podem ser contraídos, expandidos, invertidos ou modificados de modo a adequar-se àquilo que a situação dramática exigir».

Wagner estava cheio de teorias: mas felizmente pleno de música! O mundo inteiro está, hoje, apaixonadamente, interessado por ela. A sua vida criativa desenvolveu-se em dois períodos, começando pelas «grandiosas óperas» - com as suas árias convencionais. A este período segue-se aquele em que a forma da música era governada inteiramente pela situação dramática.

Assim no nosso Instituto: No período que se desenvolveu até agora, terá predominado certa rigidez, aderência a um convencionalismo, teorias mais ou menos dogmáticas a atrair as atenções dos docentes. Nalguns casos, desadequadas, e a contrastar com aplicações práticas notáveis.

Com a criação de novos cursos e reestruturação radical dos existentes, vai partir-se, agora, para uma estrutura de base suficiente metamórfica para adaptar-se, para aderir às convergências potenciais e de momento, que se evidenciam no vasto tecido dos fenómenos constituídos por acontecimentos contabilísticos.”

ANEXO VI (doc. 12)

Em 24 de Janeiro de 1995, foi emitido pelo SPGL, novo comunicado dirigido a todos os docentes do ISCAL, em que se afirma que:

“A saga de irregularidades continua no ISCAL numa torrente sem fim. A esperança de que seja possível pôr termo a este estado de coisas parece remota.”

O comunicado refere-se, essencialmente, a assuntos relacionados com a eleição do Presidente do Conselho Científico.

ANEXO VI (doc. 13)

Em 22 de Janeiro de 1997, os alunos do ISCAL, reunidos em RGA, decidiram paralisar as actividades lectivas por tempo indefinido, exigindo da tutela medidas capazes de resolver, efectivamente, os problemas existentes na escola.

ANEXO VI (doc. 14)

Por Despacho n.º 25/ME/97, o Ministério da Educação, nomeia para o ISCAL uma Comissão de Gestão à qual é cometido o exercício da competência dos Órgãos de Gestão, contemplados nos Estatutos da escola. Afirma-se no mesmo Despacho que compete à Comissão de Gestão assegurar e prosseguir os seguintes objectivos:

“(…) seja assegurada a prossecução dos seguintes objectivos:

- a) Funcionamento das actividades lectivas;
- b) Abertura de concursos para professor coordenador e professor adjunto, nos termos da legislação em vigor;
- c) Realização de eleições para a Assembleia de Representantes, Conselho Directivo, Conselho Pedagógico e presidência do Conselho Científico.”

ANEXO VI (doc.15)

Em Fevereiro de 1997, os docentes do ISCAL, mestres e doutorandos, membros do Conselho Científico e responsáveis de cadeiras, emitiram um documento intitulado “O FUTURO DO ISCAL (Documento para Reflexão – Comunicação à escola)”, no qual é apresentado um diagnóstico da situação, referindo o que em sua opinião seriam os pontos fortes/fracos e as ameaças/oportunidades da escola, apontando:

Efectuado o diagnóstico à realidade do seu funcionamento, através de análise de conteúdo temático elementar aos documentos seleccionados podemos destacar as seguintes categorias de análise, as quais emergem com extrema clareza:

Existência de instabilidade no ISCAL desde 1988;

Luta violenta pelo domínio dos órgãos de gestão;

Problemas relativamente ao nível de conhecimentos ministrados e a capacidade pedagógica de alguns professores;

Alguns professores de opinião favorável relativamente à alteração de programas, à necessidade de formação acrescida dos docentes e necessidade de abertura da escola à realidade exterior dado que esta se encontra a caminho do abismo e desligada da realidade;

Escola acima da Lei, com instauração de processos disciplinares a professores e Conselho Directivo e elementos do Conselho Científico dispostos a manter-se no poder, contra tudo e contra todos.

Note-se que estas mesmas categorias, por estas ou por palavras semelhantes, viriam a servir de fundamento para a intervenção da tutela na escola e decretando a suspensão da autonomia da escola (Confira ANEXO VI doc. 14).

Para além desta análise aos documentos foi possível ainda verificar a inexistência de órgãos fundamentais ao funcionamento democrático da escola, nomeadamente do conselho consultivo. Este órgão, composto por pessoas não pertencentes ao instituto, incluiria elementos do meio envolvente que representariam as actividades económicas, científicas, profissionais e culturais públicas e privadas, a sua função teria como objectivo a ligação do instituto ao meio envolvente.

Por outro lado em termos científicos não existem unidades orgânicas, nem responsáveis por áreas de conhecimento assim como não foram criadas estruturas internas que se adequem aos objectivos, à missão, à envolvente e à estratégia da organização.

Tendo cada órgão competências diversificadas surge no entanto o Presidente do Conselho Directivo como preponderante, já que preside ao Conselho e faz parte do Conselho Científico. Aliás é sobre o presidente do Conselho Directivo que incidem todas as acusações anteriormente referidas.

Tendo em conta a situação concreta do ISCAL, exposta anteriormente, podemos concluir que em vez de órgãos com características representativas existem órgãos de características corporativistas, que se isolam do meio, fomentam a inactividade de órgãos de ligação ao meio e impedem a autonomia das áreas científicas.

Por último, as estruturas do conselho pedagógico são perfeitamente inexistentes.

A partir de tudo o que fica dito podemos concluir de que a hipótese que estaríamos de uma burocracia profissional não se confirma. Antes parece concluir-se que o ISCAL obedece a características de funcionamento próprias de uma burocracia mecânica em que os profissionais estão destituídos de poder, por um lado, e de uma estrutura simples, em que um único indivíduo coordena directamente toda a escola, por outro.

1.2 - Cultura

A cultura e a liderança são, como já foi dito, consideradas essenciais no processo de mudança. Face a uma envolvente turbulenta onde se operam grandes mudanças a todos os níveis, a profissão de contabilista sofrerá, igualmente, alterações de grande impacto. Neste contexto necessário se torna saber se os valores dos profissionais do ISCAL foram orientados por critério de afinidade e homogeneidade de grupo.

Da análise efectuada aos documentos e entrevistas de professores verificamos que os mesmos defendem a alteração de programas, escola aberta ao exterior e necessidade de formação permanente dos professores do ISCAL (Confira Quadro 18, onde se explica como se chegou a estas categorias).

Face a uma gestão de características corporativistas não se desenvolveu uma cultura de elite, a nosso ver, devido às características específicas da escola. Nomeadamente, o reduzido quadro (22 professores do quadro em cerca de 200 docentes), o domínio, no quadro e nos órgãos de poder, dos professores das áreas do Direito e da Matemática. Sendo uma escola vocacionada para a formação na área da contabilidade e sendo dirigida por professores de Matemática e Direito, a contratação de professores para as áreas técnicas efectuava-se contratando profissionais em regime de acumulação.

Conclui-se, por isso, que a sub-hipótese relativa à cultura de elite que em princípio se desenvolve nas escolas superiores não terá encontrado terreno para se afirmar.

1.3 Liderança

Como vimos, as investigações actuais apontam o líder como ponto fulcral para a inovação e mudança, definindo o líder como alguém que sabe o que é preciso para a organização ser eficaz e exerce a sua influência orientando as pessoas face ao projecto da organização.

No caso concreto do ISCAL, a função do líder seria fundamental tendo em conta que as organizações com as características de burocracia profissional entram facilmente em desajustamento face ao meio envolvente.

De acordo com o diagnóstico efectuada, relativo ao período 1993/1997, verificámos que face aos problemas diagnosticados pelo corpo discente e docente, em 1993, o

presidente do conselho directivo, numa entrevista dada na altura (ANEXO VI doc. 1), responde salientado que “há que alterar o contrato dos docentes”, e ainda, que “O ISCAL tem-se assemelhado muito a um armário fechado, cuja porta só muito dificilmente se abre. Mas não é essa a tendência futura, pois estão a ser programadas várias conferências e seminários, uma sessão solene de distribuição de diplomas de fim de curso para o bacharelato e para os CESE, seguido de jantar.”.

A estas afirmações, responde o SPGL (ANEXO VI doc. 2), através de comunicado, que face ao conteúdo da referida entrevista a escola caminha para o abismo, está desligada da realidade e da sua finalidade e encontra-se alheia dos processos e actuações que a estão a marcar de maneira degressiva.

Desde 1993 até ao presente assiste-se a lutas pelo poder e a manutenção da presidência do conselho directivo pela mesma pessoa, continuação da escola fechada ao exterior e instauração de processos disciplinares a diversos professores.

Face ao exposto conclui-se que a liderança exercida no ISCAL não se caracteriza pela preocupação da adaptação do ensino às exigências do meio, nem com o apoio prestado aos alunos antes se aproxima de uma liderança centralizadora e autocrática.

Note-se que esta liderança autocrática face aos professores tinha como contraponto uma aproximação muito estreita entre a associação de estudantes e o presidente do conselho directivo, configurando a este propósito uma liderança de tipo paternalista. Por outro lado, a contratação de familiares directos e amigos pessoais asseguraram durante anos, uma verdadeira situação de excepção face à legislação em vigor.

Este círculo foi quebrado após o encerramento da escola, pelos alunos, incentivados pelo presidente do conselho directivo, com carácter reivindicativo, ao qual a tutela em vez de satisfazer as reivindicações de ambas as estruturas responde, por pressão de professores opositores, com a destituição dos órgãos e a nomeação de uma comissão de gestão exterior à escola.

Parece-nos óbvio concluir que a sub-hipótese relativa à liderança escolar que enunciamos não pode ser caracterizada por uma orientação para o meio, descentralizadora e só aparentemente pode ser caracterizada como de apoio aos estudantes no que respeita à sua preparação para a vida profissional.

Efectivamente estamos em presença de uma liderança centrada no poder pessoal sem qualquer preocupação de estratégia para a escola quer em termo de desenvolvimento curricular quer em termos de realização do corpo docente.

1.4 – Eficácia do Sistema de Ensino no ISCAL

Reflectindo neste ponto sobre a variável dependente eficácia recorreremos às seguintes fontes de informação: matriz Swot; apreciação dos conhecimentos ministrados face às exigências do mercado feita pelos ex-alunos, através do questionário, entrevistas dadas por professores responsáveis de cadeiras e ainda pelo análise do percurso do autor.

1.4.1 Matriz Swot

No comunicado dos docentes (ANEXO VI doc. 15) é apresentada a seguinte matriz de pontos fortes e pontos fracos de oportunidades e ameaças:

Pontos fortes	Pontos fracos
<p>Escola com História . Corpo docente com massa crítica capaz de empreender uma profunda reforma. Diáspora dos ex-alunos diplomados com bacharelato e CESE. Possibilidade de bons contactos nacionais e internacionais.</p>	<p>Órgãos da escola que não funcionam. Actuações e decisões de gestão de legalidade e mérito relativo duvidosos. Não reconhecimento objectivo dos graus de mestre e doutor. Lugares do quadro por preencher. Ausência de concursos para o quadro. A quase totalidade dos professores com contrato a prazo. Ausência de concursos na contratação de assistentes. Cooptações para o Conselho Científico por critérios duvidosos. Docentes de prestígio à beira da reforma com contrato de equiparado a assistente. Perfis curriculares e conteúdos programáticos desactualizados. Deficiente preparação dos alunos para o ingresso no mercado de trabalho. Perda de competitividade e de prestígio da escola.</p>

Pontos fortes	Pontos fracos
	Reforma da escola por fazer e sucessivamente adiada. Ênfase na formação do guarda livros/técnico de contas e não na do contabilista. Responsáveis de cadeiras nomeados por critérios duvidosos. Ausência de investigação. Ausência de intercâmbio com outras escolas nacionais e estrangeiras. Escola sem vida e sem alma. Instalações e equipamentos (sobretudo informáticos) insuficientes e inadequados. Biblioteca insuficiente com funcionamento inadequado.

Oportunidades	Ameaças
Piddac (utilização, por exemplo, para investimentos na Escola). Prodep (utilização, por exemplo, para bolsas de investigação, mestrado, doutoramento, entre outras valorizações do ISCAL e do seu corpo docente). Erasmus (utilização, por exemplo, para intercâmbio de alunos entre várias escolas e universidades europeias). Mestrado (porque não tê-lo a funcionar no ISCAL, para os alunos que terminem os CESE, à semelhança de outras escolas congéneres mais recentes - Aveiro, por exemplo?) Networks (de todo o tipo, entre o ISCAL e outras escolas superiores e universidades nacionais e estrangeiras, e outras entidades). Protocolos com outras escolas, empresas, organismos profissionais e outras entidades. Projectos de investigação financiados (porque não tê-los dentro do ISCAL). Cursos e seminários académicos e não académicos, de acordo com o mercado (porque não tê-los?).	Mudança económica e social acelerada e exigente que urge acompanhar. Novas e modernas escolas superiores concorrentes (públicas e privadas). Concorrência de diplomados estrangeiros melhor preparados e beneficiando da livre circulação.

Oportunidades	Ameaças
<p>Interesse renovado (nacional e internacional) pelas matérias contabilísticas e financeiras resultante dos processos de integração e globalização, preocupações ambientais, entre outros. Crescente procura de contabilistas para empresas internacionais e internacionalizadas.</p>	

A leitura deste quadro permite-nos concluir que a escola acumulou um impressionante rol de pontos fracos, face a um reduzidíssimo leque de pontos fortes em que sobressai uma espécie de auto-elogio dos autores da análise (corpo docente com massa crítica capaz de empreender uma profunda reforma).

Quanto às oportunidades, verifica-se uma tendência positiva, sendo as ameaças diminutas e pouco significativas. Destas últimas sobressai a possível ameaça da concorrência das escolas privadas, o que convenhamos que nas actuais circunstâncias é manifestamente irrealista.

A conclusão que podemos tirar é que sem ameaças reais e sem possibilidades de alternância democrática a escola, apesar das suas grandes fragilidades, apenas se poderia reformar por intervenção da tutela.

1.4.2 - Questionários

1.4.2.1 - Análise Exploratória

Como suporte, a análise exploratória, consiste numa análise preliminar dos dados observados tendo em vista a obtenção da forma dos dados, do seu comportamento bem como a sua distribuição.

A base da análise exploratória das variáveis, consiste:

1º - Obtenção do BOX AND WHISKERS a qual permite perceber a localização, a dispersão e simetria dos dados relativamente à mediana, assim como a detecção dos outliers;

Dado que os outliers não são por definição parte da relação, este método permite eliminá-los de forma a tornar mais “resistente” a análise estatística.

2º - Seguidamente obteve-se o “steam and leaf” o qual nos fornece toda a informação numérica dos dados, distribuídos em quartis, e identificando os outliers;

A identificação dos outliers permite-nos mais facilmente retirá-los, de forma a não distorcer a distribuição.

3º - No caso de existirem outliers procede-se à sua separação para efeitos da análise estatística;

4º - Obtenção da Density Plots dos dados através de:

Histograma - que nos dá uma imagem estatística da função densidade e mostra-nos a forma distribucional subjacente dos dados;

Fuzigrama - que nos dá a dispersão dos dados dentro da classe.

Após a análise inicial dos dados obtidos, em 122 questionários, feita através da análise exploratória, podemos concluir que existiam outliers nas seguintes variáveis:

ANOCUR

IDADE

INPEMP

INTRACT

R171, R1710, R1713, R1714

R202

R235

R236, R237

R25

R263, R264

R281

R29

Com a eliminação dos outliers foram retirados 17 questionários pelo que a amostra passou para 105 casos.

1.4.2.2 - Dados do Inquérito a Profissionais de Contabilidade Recém Licenciados

De acordo com o interesse e pertinência para o assunto em estudo, apresentaremos os dados mais significativos seguindo a ordem das perguntas no inquérito.

Caracterização da Amostra

Com base na amostra obtida, composta por 105 casos (após a retirada de 17 questionários para eliminar os outliers existentes), apresentamos o perfil da população em relação à sua distribuição por sexo, idade, ano de conclusão do curso, experiência profissional, média de curso, tipo de empresa e respectivo sector (ANEXO V - Doc. 1):

- Os inquéritos tratados representam uma população composta por 45% de homens e 55% de mulheres distribuídos, na maior parte, entre os 20 e os 25 anos de idade;
- A totalidade da amostra concluiu o curso em regime diurno;
- 87% da população acabaram o curso entre o ano de 1993 e 1995;
- Relativamente ao início do emprego actual 94% dos inquiridos iniciou entre 1993 e 1996;
- Em relação à média de curso 95% população situa-se entre 12 e 14 valores, sendo que 45% da população obtiveram 13 valores;
- 59% da amostra trabalha em empresas privadas;
- Relativamente aos inquiridos que trabalham em empresas privadas 28% trabalham em grandes empresas, 30% em PME's, 14% no sector bancário.

Atendendo a que o universo corresponderia, grosso modo, a 460 ex-alunos e que só foi possível localizar 300, aos quais foram enviados questionários, muitos dos quais não correspondiam à premissa de estarem a trabalhar, consideramos que a amostra não deve afastar-se muito da realidade. Efectivamente, tratando-se de um curso de

bacharelato para o qual são exigidas as mesmas condições de acesso do ensino universitário, no final do curso, muitos dos estudantes em lugar de iniciarem uma actividade profissional enveredam por cursos que lhes dêem um grau de licenciatura.

Dimensões do Questionário

Funções que desempenha actualmente (variável R16)

Do conjunto de competências atribuídas à profissão de contabilista, por ordem decrescente de responsabilidade (contrato colectivo de trabalho), apenas as quatro últimas funções são exercidas por mais de 50% dos inquiridos.

Se analisarmos as funções desempenhadas pelo inquiridos que trabalham no sector público nenhuma das funções é exercida por mais de 50% dos sujeitos. Sobressaindo as funções de verificação da documentação de harmonia com as exigências fiscais e verificação dos livros.

Necessidade de conhecimentos para as funções que desempenha (variável R17)

Relativamente aos conhecimentos exigidos pela funções que desempenham temos:

- 1º - Contabilidade Geral e Financeira
- 2º - Informática
- 3º - Direito Fiscal
- 4º - Revisão

Analisando a exigência dos conhecimentos por sectores de actividade verificamos:

- que a contabilidade geral e financeira, é a área que em primeiro lugar ministra conhecimentos para os sectores, grandes empresas e PME's;
- A informática está em primeiro lugar para Bancos e Seguros;
- Direito Fiscal está em primeiro lugar para o sector público (DGCI).

Como vê o futuro da sua profissão (variável R20)

Para 75% dos inquiridos a profissão de contabilista não vai manter-se nos moldes actuais, e para 67%, dos mesmos, a profissão vai sofrer profundas alterações exigindo novos conhecimentos.

Dificuldades maiores que sente ao realizar o seu trabalho (variável R23)

As dificuldades em realizar o trabalho deve-se a:

- 1º - Maiores exigências do mercado de trabalho
- 2º - Prazo de execução mais curtos
- 3º - Maior complexidade no desempenho da profissão
- 4º - Falhas na formação inicial (ISCAL)

As suas funções exigem conhecimentos de informática (variável R24/R25)

Para 98% dos inquiridos as funções exercidas exigem conhecimentos de informática e os conhecimentos ministrados no ISCAL não tiveram nenhuma importância nesta área.

As suas funções exigem conhecimentos de fiscalidade (variável R26/R27)

Para 91,4% da população estudada as funções exigem conhecimentos de fiscalidade, e os conhecimentos ministrados no ISCAL nesta área tiveram importância média.

Relativamente à necessidade de conhecimentos por impostos temos:

- 1º - IVA
- 2º - IRC
- 3º - IRS

As suas funções exigem conhecimentos de línguas (variável R28/R29)

Para 62% dos inquiridos as funções exercidas exigem conhecimentos de línguas. A língua inglesa surge como a mais necessária e na opinião dos inquiridos a falta de formação na área linguística influencia significativamente a evolução futura nesta profissão.

Pensa continuar a trabalhar como contabilista (variável R30)

- 46% dos inquiridos pensa continuar a trabalhar na profissão;
- 22 % pensa mudar de profissão;
- 32 % não sabe se continua ou se muda de profissão.

Análise às respostas do questionário em aberto:

- **Variável R18 – Se as funções que desempenha actualmente exigem outras competências.**

A esta questão surgem como competências necessárias para o desempenho das suas funções a Informática, a Fiscalidade e as Línguas.

O local onde adquiriram estes conhecimentos foram a título particular em relação à Informática e Línguas e, na DGCI relativamente à Fiscalidade.

- **Variável R19 – Da sua experiência no mercado de trabalho, como contabilista, considera que perdeu alguma boa oportunidade de emprego por desajustamento entre as competências adquiridas no ISCAL e as exigidas no mercado de trabalho?**

Relativamente ao desajustamento entre as competências adquiridas no ISCAL e as exigidas no mercado de trabalho surgem maioritariamente nas áreas de Informática, Fiscalidade e Línguas.

- Variável 21 – Consegue antever e, em sua opinião que organismos as deveriam assegurar?**

As novas competências referidas como antevisão no futuro surgem na área da Contabilidade/Fiscalidade, Informática e Línguas.

- Variável 22 – Quais, em sua opinião, as funções em desaparecimento na actividade do contabilista?**

Nas funções em desaparecimento são referidas a contabilidade manual e a escrituração dos livros selados.

- Variável 31 – Quais as perspectivas de desenvolvimento da sua carreira no futuro próximo.**

A principal perspectiva futura nas suas carreiras é de vir a ser Revisor Oficial de Contas.

- Variável 32 – Para atingir os seus objectivos, de que forma pensa concretizá-los?**

A forma de concretizar os objectivos a que se propõem consiste em obter mais formação (CESE's, Seminários ou outras licenciaturas).

- Variável 33 – Tendo em conta o que sabe hoje, a sua experiência pessoal e profissional e baseado na sua perspectiva da profissão de contabilista na sociedade do futuro. Diga que alterações introduziria nos “Curricula” do ISCAL?**

As alterações maioritariamente apontadas incidem na Informática, Fiscalidade e actualização dos “curriculas” das restantes cadeiras.

1.4.2.3 – Conclusão

Da análise da informação recolhida constatamos que:

- Relativamente às funções inquiridas (por ordem decrescente de responsabilidade), apenas as quatro últimas funções são exercidas por mais de 50% dos inquiridos.
- As quatro áreas chave exigidas pelas funções que desempenham são:
 - Contabilidade Geral e Financeira;
 - Informática;
 - Direito Fiscal;
 - Revisão Contabilística.

No entanto, para os inquiridos que trabalham em grandes empresas as matérias de Revisão Contabilística são substituídas pela Contabilidade de Custos. Verificando-se ainda que os inquiridos que trabalham no sector bancário referem como áreas importantes para a função que desempenham o Cálculo Financeiro e a Gestão Financeira em vez de Direito Fiscal e Revisão Contabilística.

- Para 67% da população inquirida a profissão de contabilista vai sofrer alterações e exigir novos conhecimentos.
- No que se refere aos conhecimentos de informática, fiscalidade e línguas (com maior ênfase para a língua inglesa) estes surgem referidos como os principais conhecimentos necessários para o exercício das funções de contabilista.
- No domínio das dificuldades sentidas para a realização do trabalho estas assentam essencialmente numa maior exigência do mercado de trabalho e na verificação de uma maior complexidade no desempenho da profissão.
- No que se refere na permanência ou não na profissão, 46% dos inquiridos pensa continuar, enquanto que 32% não conseguem situar-se face à questão.
- O maior desajustamento entre as competências adquiridas no ISCAL e as exigidas no trabalho surge na área da informática, fiscalidade e línguas.
- A principal perspectiva futura de carreira dos inquiridos é o de virem a ser Revisores Oficiais de Contas. Os inquiridos referem que a forma de concretizarem estes objectivos passa pela obtenção de mais formação.

Globalmente parece-nos legítimo concluir pela existência de um grande desajustamento entre os conhecimentos ministrados e as competências exigidas pelo mercado de trabalho, nomeadamente, nos domínios da informática, da fiscalidade e do domínio de línguas.

1.4.3 - Análise de Entrevistas a Professores

Na presente pesquisa procedeu-se à análise das entrevistas de professores do ISCAL, publicadas na revista “Aula do Comércio” n.º 14 com o título “ISCAL: O RUMO E OS DESVIOS”, utilizando a técnica de análise de conteúdo.

Estas entrevistas surgem na sequência de um inquérito efectuado aos estudantes pela respectiva associação, o qual de acordo com o dados revelados pela mesma, 99% dos alunos inquiridos eram de opinião de que as matérias curriculares das cadeiras ministradas deveriam sofrer alterações.

A escolha pela análise de conteúdo, dos dados da entrevista pareceu-nos a forma mais adequada aos nossos objectivos e ao tipo de abordagem metodológica deste estudo.

Segundo Jorge Vala (1986), a sua finalidade será “efectuar inferências, com base numa lógica explicitada, sobre as mensagens cujas características foram inventariadas e sistematizadas”. Este autor considera, ainda, a análise de conteúdo como “uma técnica privilegiada” para trabalhar a um nível descritivo, em que muitas vezes não possuem hipóteses à priori.

Análise de conteúdo

A análise desenvolvida seguiu as seguintes etapas na exploração de documentos, tendo em vista a análise de conteúdo:

- Leitura inicial dos documentos;
- Determinação dos objectivos da análise de acordo com as hipóteses emitidas;
- A determinação das regras de codificação, considerando como unidade de contagem cada redacção.

Unidades de contexto

As entrevistas estão estruturadas e são compostas pelas seguintes questões:

- 1º Qual a sua opinião sobre a actual situação do ISCAL?
- 2º Se estivesse nos órgãos de decisão deste Instituto, quais as acções que levaria a cabo?
- 3º Quais as vantagens, a seu ver, de uma reestruturação do curso, tanto a nível temporal como em relação à matéria curricular leccionada?
- 4º O que pensa da actual estrutura do corpo docente, nomeadamente o elevado peso dos assistentes?
- 5º Em sua opinião, o que deveria ser feito no que diz respeito à ligação escola - empresa, nomeadamente estágio para os finalistas do bacharelato e recém - licenciados do ISCAL?
- 6º No actual contexto estrutural recessivo, como lhe parece que o mercado responde à saída dos diplomados do ISCAL, a curto prazo, e também a médio e longo prazo?

Tendo por base a respectiva entrevista, a unidade de contexto corresponderá à resposta das 3ª, 5ª e 6ª perguntas, não deixando no entanto de atender ao sentido das respostas antecedente e seguinte, desde que relacionadas com a matéria curricular.

Da análise e tratamento dos dados das entrevistas, obteve-se relativamente aos professores inquiridos, as seguintes conclusões:

Categoria	Alterações no ISCAL - Escola aberta	Programas docentes e ao exterior
Processo de definição	Definição pela Afirmativa	Definição pela Negativa
Subcategoria I Indicadores da subcategoria	<u>I – Necessidade de rever os programas</u> 1- Revisão dos curricula 2- Actualizar os programas 3- Repensar a matéria curricular 4- Revisão do conteúdo programático 5- Reflexão sobre o ensino da contabilidade 6- Introduzir a frequência do Inglês 7- Reformular integralmente a cadeira de T.S.I.	<u>I – Necessidade de rever os programas</u> 1- Desactualização do conteúdo programático de algumas cadeiras 2- Ausência de reflexão sobre o que deve ser o ensino da contabilidade 3- Não estarão os contabilistas a desempenhar tarefas profissionais de nível inferior aquele para que deveriam ter sido preparados
Subcategoria II Indicadores da subcategoria	<u>I – Formação dos docentes</u> 1- Formação permanente dos docentes do ISCAL 2- Incentivar a formação permanente e a prestação de outros serviços às empresas	<u>I – Formação dos docentes</u>
Subcategoria III Indicadores da subcategoria	<u>I – Escola Aberta ao Exterior</u> 1- Incentivar a prestação de serviços às empresas. 2- Conhecer as necessidades do mercado. 3- Revisão do programas deve ser de fora para dentro 4- Incentivar a inserção no mercado de trabalho	<u>I – Escola Aberta ao Exterior</u> 1- Divórcio entre a escola e o mundo empresarial.

Quadro 18 - Análise de conteúdo das entrevistas a professores

O que resulta desta análise é o consenso verificado dos docentes relativamente à desactualização do conteúdo programático de muitas cadeiras e ao divórcio entre a

escola e o mundo empresarial. Esta constatação de divórcio é tanto mais estranha quanto a quase totalidade dos docentes exerce a docência em acumulação com a actividade privada nos mais diversos domínios (bancas, seguros, auditoria, revisão e pequenas e médias empresas).

1.4.4 - Análise de Percurso

Utilizando a método (auto)biográfico profissional, com suporte na reconstrução retrospectiva de um dado percurso de vida, baseado na articulação entre os diversos momentos rupturas, emerge uma narrativa organizada a partir de determinado eixo de investigação.

O objecto final desta abordagem é a construção de um percurso formativo, baseado na história de vida, base da identidade do autor do presente estudo, tendo em vista a análise da sua própria formação.

Com base na análise de percurso do autor do presente estudo emergem com eixos de investigação o percurso académico e o percurso profissional, expostos no quadro que se segue:

Cronologia aquisição de Saberes/Competências**Leitura dos Dados**

Académica	Profissional	
1) ISCAC Grau académico: Bacharelato	Perito de Fiscalização Tributária na D.G.C.I.	Curso do ISCAC permitiu o acesso à carreira tributária. Os conhecimentos específicos de impostos foram ministrados pela D.G.C.I.
2) Economia Grau académico: Licenciatura	Perito e Assistente no ISCAL	A Licenciatura em Economia permitiu o acesso à docência no ISCAL.
3) Estudos Europeus Grau académico: Pós-Graduação	Perito, Assistente e Revisor Oficial de Contas	Sendo o acesso à profissão de ROC sujeita a exame versando matérias de Contabilidade Financeira, Contabilidade de Gestão, Auditoria, Economia, Direito/Fiscalidade e Matemática/Estatística, a diversificação de cursos académicos conjuntamente com a acumulação em termos profissionais dum componente prática e outra teórica facilitou a aquisição de conhecimentos exigidos no âmbito dos Revisores Oficiais de Contas.
Pela via do empenhamento pessoal e profissional obtém-se informações das necessidades e dos conhecimentos necessárias no desempenho das funções de contabilista. No entanto as estruturas do ISCAL não lhe permitem alterar o curriculum.		

Quadro 19 - Análise de percurso - cronologia de aquisição de saberes e competências

Da análise do percurso do autor pode concluir-se que, pelo exercício da sua profissão e pelo acompanhamento que faz a ex-alunos no início da sua actividade, verifica que para além das dificuldades próprias da transição da vida académica para o exercício da profissão, os alunos do ISCAL defrontam-se com dificuldades acrescidas devido a lacunas importantes nos domínios da informática, fiscalidade e conhecimentos de línguas.

2. – Conclusão

Da análise ponto por ponto dos dados referenciados pela hipótese e sub-hipóteses parece-nos legítimo concluir que será a variável independente liderança a responsável pela relativa ineficácia do ISCAL e pelo estado de ruptura a que chegou recentemente. Efectivamente, é de admitir que as burocracias profissionais se alieiem até certo ponto das exigências do meio externo. No entanto, a cultura de elite, típica deste tipo de organizações, permite superar, em boa parte, o fecho ao meio, sobretudo quando existe um recurso maciço a docentes convidados que exercem actividade profissional nos mais diversos domínios. Não se verificando esta abertura ao meio resta-nos a variável liderança como factor explicativo dos resultados encontrados.

CAPÍTULO V

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

No presente capítulo são analisados e discutidos os dados obtidos, relativamente ao trabalho que desenvolvemos, o qual tem como objectivo saber em que medida o ensino da Contabilidade, ministrado no ISCAL, corresponde aos conhecimentos exigidos, no mercado de trabalho, aos profissionais designados por contabilistas, e quais as possíveis causas dessa adequação/desadequação.

Os resultados do estudo empírico realizado no âmbito deste estudo enquadram-se na resposta ao problema da pesquisa enunciada no capítulo primeiro, ponto seis, nos termos da qual se partia do pressuposto de que nos últimos vinte anos foram grandes e profundas as alterações sociais, económicas e tecnológicas, as quais provocaram no tecido empresarial novas e mais sofisticadas exigências ao nível da contabilidade.

A análise foi condicionada, como todas as análises, pelos efeitos que o sistema em geral tem sobre os institutos politécnicos públicos. Neste sentido, para perceber como se articulam as vertentes analisadas é necessário entender a variável de ligação a que chamamos missão.

Sendo a missão a definição da razão da existência da organização e da sua forma de estar na actividade económica (Stahl e Grigsby, 1992), a sua análise permite perceber todos os mecanismos relacionais que ocorrem dentro das organizações.

Neste contexto, no que se refere à missão, dos institutos politécnicos é de salientar que, pela leitura dos seus estatutos, ela é caracterizada pela formação dos alunos nos aspectos cultural, técnico e profissional.

Como vimos, de acordo com a abordagem que Mintzberg (1995) desenvolve, para caracterizar as configurações estruturais das organizações, identifica as instituições de ensino, em especial as de ensino superior, como burocracias profissionais.

Nas organizações do tipo burocrático a legitimidade do poder baseia-se na crença generalizada de que é justo obedecer às leis e às regras fixadas segundo procedimentos legais e formalizados. Obedece a um conjunto de regras, que em princípio são do conhecimento de todos, pelo que, qualquer ordem é relativamente previsível e de legitimidade controlável.

A designação dos dirigentes é também objecto de regulamentação formal, sendo a competência profissional um critério prioritário de escolha. De qualquer modo, o poder de direcção está estritamente limitado à aplicação das regras.

Neste tipo de organizações, o fluxo das tarefas é ordenado através de procedimentos formalizados que antecipam a resposta legítima para cada categoria de acontecimentos ou situações. Nas escolas isto significa que os alunos estão organizados em categorias, que determinam o tratamento escolar e os métodos. No que respeita à apreciação e ao controlo e relação do trabalho, o critério principal é a conformidade com as regras e a obediências às ordens legítimas.

O produto resultante da dinâmica organizacional é o ensino e a transmissão do saber. Pela análise realizada verificamos que a organização em estudo, do ponto de vista estritamente formal obedece às características das configurações do tipo da burocracia profissional, visto que a sua estrutura base do poder assenta no centro operacional.

No que respeita ao exercício do poder, este encontra-se claramente definido com o apoio da vertente estatutária onde é delimitado o poder executivo, legislativo e consultivo. Neste sentido podemos dizer que neste tipo de organizações, a base do poder assenta, em última instância, na posição estatutária assumida no contexto da organização.

Nesta estruturação a liderança dos diferentes órgãos internos baseia-se no que genericamente podemos designar de poder dos profissionais, ou seja, o mais qualificado coordena o grupo ou a unidade.

O que os resultados encontrados revelam, porém, é que independentemente do que está estatuído formalmente, a estrutura é função, em primeiro lugar, do funcionamento real e das relações de poder entre actores organizacionais. No caso vertente cerca de 10% de professores ocupam, efectivamente, os lugares de direcção (vértice

estratégico), e os embriões de tecnoestrutura, hierarquia interna (áreas científicas chave) e direcção logística (secretaria), transformando, na prática, a estrutura do ISCAL numa burocracia mecânica, com aspectos evidentes, próprios de uma estrutura simples. A compreensão desta perversão estrutural não se apresenta fácil.

Dado que um outro elemento a tomar em linha de conta, e que se suporta no enquadramento legal, é o poder efectivo que os discentes detêm nos institutos politécnicos públicos, o qual lhes dá acesso ao órgão de gestão e pedagógico. Os discentes estão representados nos principais órgãos de gestão, ou seja, eles têm um papel activo nas escolhas de desenvolvimento estratégico e nos mecanismos do processo pedagógico. Enquanto principais beneficiários da escola e seus efectivos clientes os discentes através dos órgãos em que participam detêm algum controlo sobre a definição da estratégia da escola e dos mecanismos do processo pedagógico. Por esta via, é do interesse do corpo discente evitar a concentração de poder num reduzido número de profissionais.

O confronto entre a lógica de poder dos profissionais e a lógica de poder do corpo discente, se por um lado implica a emergência de desconexões múltiplas (Weick, 1976), por outro lado, obriga a uma gestão de conflitos permanente a qual facilita a adequação ao meio envolvente.

Como pode compreender-se que com todos estes mecanismos de evitação de concentração de poder formalmente estatuídos se tenha chegado a um resultado diametralmente oposto?

Procurámos, em primeiro lugar, as causas desta destituição de poder do centro operacional do lado da cultura organizacional. É algo estranho que um número tão elevado de docentes se tenha conformado ao longo de tantos anos com um poder autocrático de um único dirigente rodeado de alguns familiares e amigos. É igualmente estranho que a entidade de tutela IPL e Ministério de Educação assista passivamente, durante tantos anos, a um agudizar dos problemas apenas intervindo quando a aliança entre o conselho directivo e a associação de estudantes, numa atitude desprovida de qualquer lógica encerram a escola a cadeado para calar a voz dos professores contestatários. Acresce que estes eram uma escassa meia dúzia cuja contestação apareceu sempre pela via do sindicato dos professores da grande Lisboa

(SGPL). A enorme maioria dos professores nem sequer tomou qualquer posição em relação aos grupos em litígio.

Parece-nos legítimo admitir, face a este quadro, que a manutenção situação favorecia, na prática, os professores em acumulação que tinham os seus interesses individuais salvaguardados pelo poder autocrático instituído.

Dado que uma situação não pode manter-se indefinidamente contra os interesses de uma maioria somos forçados a admitir que o ISCAL se tinha tornado uma organização instrumento de uma estranha aliança entre a coligação interna no poder e a grande coligação externa dos professores em acumulação (Mintzberg, 1986).

As instituições de ensino superior afirmam-se como centros de criação, transmissão e difusão da cultura, da ciência e da tecnologia, pelo que podemos salientar vertentes importantes, a saber, o ensino, a investigação e a prestação de serviços.

Relativamente à investigação e à prestação de serviços, verifica-se uma total ausência destas vertentes no ISCAL. A inexistência destas vertentes prende-se com a não criação de cursos de pós-graduações e mestrados e a não abertura ao exterior.

Face a estes problemas a questão central que se coloca no presente estudo pode ser reequacionada em termos da missão: Será que o ISCAL está a cumprir a sua missão?

Os resultados encontrados relativos à eficácia do ISCAL tornaram perceptível que a transmissão de saberes contém deficiências e desactualizações notórias, tendo em conta os resultados obtidos nos inquéritos efectuados aos alunos e nas entrevistas a professores.

Esta situação de escola instrumento desadequada e fechada ao meio exterior parece ter sido a fórmula adequada para a manutenção de vários interesses aparentemente contraditórios com a própria lógica da cultura escolar. De facto, nem sequer são perceptíveis ao longo de todo este processo elementos de uma cultura corporativa entre o corpo docente. A quase totalidade dos docentes actuava como se fosse prestador de serviços contratados por uma organização com a qual não tinha qualquer ligação afectiva ou emotiva. Foi curioso verificar que a maior parte dos docentes se começou a relacionar entre si após o fecho violento da escola.

Neste contexto, a cultura organizacional do ISCAL não apresenta qualquer característica típica de uma burocracia profissional, pelo que, não poderemos considerá-la como uma verdadeira variável independente face aos resultados apresentados. O ISCAL aparece-nos destituído de valores partilhados próprios das organizações escolares.

Os resultados encontrados poderiam, então, encontrar uma explicação a partir da liderança que se foi instituindo ao longo dos anos.

Na ausência de uma cultura de elite ou corporativa que estimule o desenvolvimento do saber e a diversificação de conhecimentos capaz de dar espaço a um número crescente de actores organizacionais, o desenvolvimento de uma organização escolar está totalmente dependente da visão do líder.

Como é que foi possível a institucionalização de uma liderança organizacional desprovida de visão estratégica concentrada com a missão legalmente instituída?

Os resultados encontrados não nos permitem ir suficientemente fundo na explicação da institucionalização. Não tínhamos possibilidade de fácil acesso à pesquisa da personalidade do líder ou mesmo escritos do próprio que pudessem colocar-nos na via da elucidação das suas motivações profundas. Trata-se de uma figura que se impunha internamente mais por um sistema de alianças ou mesmo de conivências em conjugação com uma “reconhecida” competência no domínio das regras jurídicas.

Segundo Crozier e Friedhberg (1977), a competência baseada nas regras revelou-se aqui estranhamente ser o trunfo chave para a consolidação e manutenção do poder de um líder sem perfil académico reconhecido.

Em síntese os resultados permitem tirar como ilação que não basta a existência de legislação, por mais perfeita que seja, para que se estabeleça um funcionamento democrático na gestão das escolas públicas. Tudo indica que faltou, nesta escola, uma avaliação isenta, rigorosa e periódica.

CAPÍTULO VI

CONCLUSÕES

O presente capítulo, tem como objectivo salientar alguns dos aspectos mais pertinentes face às finalidades do estudo.

Pela dimensão e variedade dos problemas, não pretendemos ser nem exaustivos, nem conclusivos, mas sim dar uma modesta contribuição, para a reflexão sobre o sistema de formação na área da contabilidade - Escola/Profissão , de modo a avaliar se o ensino de contabilidade ministrado no ISCAL, corresponde aos conhecimentos exigidos, no mercado de trabalho aos contabilistas.

As instituições do ensino superior politécnico têm sofrido em Portugal, ao longo dos últimos anos profundas alterações que têm condicionado a sua capacidade para definir no âmbito do normativo que as rege, as opções de desenvolvimento.

Como retrospectiva aos últimos anos há que referir o crescimento a nível de oferta de formação nestas áreas, quer pública quer privada e ainda as alterações à lei que reformaram o conceito organizacional das instituições públicas de ensino. Estas alterações têm provocado instabilidade no funcionamento destas instituições criando condições para a mudança. Desta forma, cada escola, possui um certa margem que lhe permite orientar o caminho a percorrer, tentando responder aos desafios que, em cada momento lhe são colocados.

Neste sentido, foi considerado como objecto de estudo o ISCAL, instituição do ensino superior politécnico, enquanto organização, inserida num contexto organizacional turbulento.

Como vimos, a envolvente das organizações é dinâmica e sujeita a grandes mudanças. Sendo assim, para que as organizações possam cumprir a sua missão, têm que se adaptar a cada momento, às novas realidades e as realidades actuais, face à contextualização efectuada no presente estudo, apontam para grandes mudanças a todos os níveis, nomeadamente a área da contabilidade.

Genericamente podemos afirmar que todas as organizações têm dificuldade em se adaptar, face às necessidades emergentes. Mas no caso concreto do instituto, objecto do presente estudo, pretendia-se verificar se para além das dificuldades de adaptação inerentes a todas as organizações, existiram dificuldades acrescidas, devido aos factores referidos ao longo do estudo, nomeadamente as acusações feitas (Sindicato e Grupo de Professores) aos órgãos de gestão, relativamente à legalidade duvidosa de certas decisões, ausência de concursos para professores, perfis curriculares e conteúdos programáticos desactualizados e ausência de investigação.

Linhas orientadoras do estudo são: a dualidade teoria/prática na formação em contabilidade, a crise na organização escolar (ISCAL) e a avaliação das condições reais existentes nas organizações escolares, que geram formação qualificante.

Num contexto de grandes alterações e novas exigências no domínio das matérias contabilísticas o ISCAL envolve-se internamente em conflitos e luta pelo poder, os quais conduziram a actuações e decisões de gestão de legalidade duvidosa, de acordo com os comunicados e artigos em jornais já referidos, nomeadamente: lugares de quadro por preencher, grande parte dos professores com contrato a prazo, perfis curriculares e conteúdos programáticos desactualizados, ausência de investigação, instalações e equipamentos insuficientes e inadequados.

Como foi referido neste trabalho (capítulo primeiro) num contexto sócio económico caracterizado pela mudança, o ritmo do mundo do trabalho tem vindo a influenciar os próprios sistemas de educação de formação, na medida em que se torna necessário encontrar modelos formativos que respondam de modo eficaz à necessidade do aumento das competências e das qualificações dos indivíduos.

O trabalho que desenvolvemos visava saber se o ensino de contabilidade ministrado no ISCAL, correspondia aos conhecimentos exigidos no mercado de trabalho, aos profissionais de contabilidade designados por contabilistas.

Ao longo deste trabalho tivemos oportunidade de analisar a configuração estrutural, as relações de poder, a cultura, liderança e os caminhos estratégicos que se desenvolveram no ISCAL. De acordo com Mintzberg(1995) as escolas apresentam a configuração de uma organização do tipo burocrático-profissional, e uma organização deste tipo permite que o poder, a tomada de decisão e o controlo sejam descentralizados, permitindo uma liberdade de manobra muito grande.

Explicitado o quadro teórico de suporte, que nos permite a integração do ISCAL no contexto das organizações e feito o levantamento das abordagens teóricas por nós identificadas como de suporte à problemática em estudo, concluímos que:

- Uma organização qualificante, é a que favorece as aprendizagens e o desenvolvimento de competências (Stahl 1993) ;
- Com a emergência de novos sistemas produtivos surgem exigências de novas capacidades e competências para os trabalhadores;
- O gestor escolar actua em envoltentes de mudanças rápidas e o seu grande desafio é possibilitar o desenvolvimento da escola e o serviço à comunidade;
- A cultura e a liderança são consideradas, em qualquer organização, essenciais no processo de mudança, pelo que ao estudarmos a escola como organização, para além da sua cultura e liderança somos confrontados com a gestão dos recursos, humanos materiais e financeiros e ainda se o papel do gestor é ou não decisivo no desempenho da organização escolar.

Encontrada a metodologia de estudo, método do estudo de casos, centrámos o nosso estudo no ensino da contabilidade no ISCAL. Sendo a missão dos institutos politécnicos caracterizada pela formação dos alunos no aspecto cultural, técnico e profissional, a análise da mesma permite perceber todos os mecanismos relacionais que ocorrem dentro da organização.

Após termos procedido a uma recolha diversificada de dados e ao respectivo tratamento foi possível a partir de uma leitura fina dos mesmos tirar algumas conclusões:

- A existência de um grande desfasamento entre os conhecimentos exigidos actualmente no mercado de trabalho e as matérias leccionadas no ISCAL, com especial ênfase para as matérias no âmbito da Informática, Línguas e Fiscalidade;
- Interesse renovado (nacional e internacional) pelas matérias contabilísticas e financeiras resultantes dos processos de integração e globalização, preocupações ambientais, entre outros,
- Crescente procura de contabilistas para empresas internacionais e internacionalizadas;
- A necessidade de novos programas relativamente à maioria das cadeiras;
- Actuação por parte dos órgãos da escola de legalidade duvidosa;
- Ausência de Investigação e ausência de intercâmbio com outras escolas;
- Grande parte dos professores com contratos a prazo;
- Escola com História;
- A Escola fechada ao meio envolvente.

Os resultados obtidos, relativamente à eficácia do ISCAL, permitem detectar grande desactualização na transmissão de saberes relativamente a matérias consideradas centrais para a profissão de contabilista, lutas internas pelo poder dos órgãos de gestão, falta duma gestão de carreiras e remunerações, ausência de abertura à sua envolvente, ausência de democracia e manutenção do poder de um líder sem perfil académico reconhecido.

Para finalizar e após termos demonstrado que o ISCAL é uma escola fechada à sua envolvente, podemos concluir que num contexto de grandes alterações e novas exigências no domínio das matérias contabilísticas, só com uma postura de abertura ao meio envolvente, poderá favorecer as aprendizagens e o desenvolvimento de competências de forma a tornar-se uma Organização Qualificante.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ardoino, J.** (1977) Education et Politique - Propos Actuels sur l'Education H.. Paris: Gauthia - Villars.
- Barreto, A** (1992). Os silêncios do Regime. Lisboa: Ed. Estampa.
- Berelson, B.** (1971). Content Analysis in communication Research. Nova Iorque: Ill. Univ. Press, 1952, Hafner Publ. Co.
- Boltanski e Thévenet** (1989). Justesse et Justice dans le Travail. Paris: PUF.
- Bartoli, Annie, Hermel, Philippe** (1986). Piloter l'Entreprise en Mutation. Paris: Les Editions D'Organizations.
- Bardin, Laurence,** (1988). Análise do Conteúdo. Lisboa: Ed. 70.
- Bergquist, W. H.** (1992). The Four Cultures of Academy. New Jersey: Jossey Bass Pub.
- Boyd, V.** (1992). School Context: Bridge or Barrier to Change – How does Context Influence Leaders'work for Change?. SEDL's Leadership for Change Project.
- Boyd, V.** (1992). Creating a Context for Change. Leadership for Change Project of the Southwest Educational Development Laboratory.
- Brunet, Brassard, A., Corriveau, C.** (1991). Administration Scolaire et Efficacité dans les Organizations. Montreal: Ed. Agence d'Arc.

- Caetano, A., Vala, J.** (1994). Teorias Implícitas sobre as Organizações. In Vala e outros, *Psicologia Social das Organizações*. Oeiras: Ed. Celta, pp. 39-49.
- Carvalho, R.** (1986). *História do Ensino em Portugal*. Lisboa: Ed. Fundação Caloust Gulbenkian.
- Chiavenato, Idalberto** (1982). *Administração de Empresas - Uma Abordagem Contingencial*. São Paulo: McGraw-Hill.
- Chorão, F.** (1992). *Cultura Organizacional - Um Paradigma de Análise da Realidade Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação, GEP.
- Crozier, Michel** (1989). *L'Entreprise à l'Ecoute: Apprendre le Management Post Industrielle*. Paris: Inter Edition.
- Crozier, M., Friedberg E.** (1977). *L auteur et le système*, Seuil, Paris
- Draft, Richard L.** (1986). *Organization Theory and Design*. St. Paul: West Publishing, 2ª Ed.
- De Rosnay, Joel** (1977). *O Macroscópio*. Lisboa: Arcádia Ed..
- Delors, J.** (1996). *Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. Lisboa: Ed. ASA.
- Drung, K. T., Ortiz, D. D.** (1994). *O Desafio da Educação. A Qualidade Total*. São Paulo: Makron Books.
- Fernandes, Gastambides** (1992). *Implicações Fiscais e Contabilísticas no Contexto Europeu*. *Revista Aula do Comércio*, n.º 9. Lisboa: Ed. AEISCAL.

- Ferreira, Rogério Fernandes** (1983). Normalização Contabilística. Coimbra: Livraria Arnado, Lda.
- Ferreira, Rogério Fernandes** (1993/94). Investigação Contabilística. Revista Estudos de Gestão, vol. I, n.º 2. Lisboa: ISEG.
- Ferreira, Rogério Fernandes** (1997). Retrospectiva da Normalização Contabilística em Portugal. Jornal do Técnico de Contas e da Empresa, n.º 382. Lisboa: Ed. Publistudos, Lda
- Fullan, M.** (1991). The New Meaning of Educational Change. New York: Teachers College Press.
- García, Maria de la, Pinillos, O.** (1993). La Organización Burocrática Pública: Un Problema de Insuficiencia. Cuadernos Aragoneses de Economía, 2ª Época, vol. 3, n.º 2.
- Gomes, A. Duarte** (1992). Formas de Organização e Técnicas de Gestão: Análise Comparativa e Níveis de Análise. Revista Portuguesa de Gestão n.º II.
- Gomes, A. D.** (1988). Cultura Tecnológica e Cultura Organizacional. Análise Psicológica, 3-4 (VI), pp. 475-491.
- Gomes, R.** (1993). Culturas de Escola e Identidade de Professores. Lisboa: Educa.
- Greiner, Larry E.** In Rivas. Felipe, Gómez-Pallete.
- Hall, R. H.** Organisations - Structures, Processes e Outcomes. New Jersey: Prentice-Hall.

- Hallinger, P. Leithwood, K. e Murphy, J.** (1993). *Cognitive Perspectives on Educational Leadership*. Revisto por E. M. Szecsy, New York: Teachers College Press.
- Hampden-Turner, C.** (1993). *Cultura de Empresa – do Círculo Vicioso ao Círculo Virtuoso*. Lisboa: Editorial Presença (Coleccção Biblioteca de Gestão Moderna).
- Hofstede, Geert** (1997). *Culturas e Organizações – Compreender a Nossa Programação Mental*. Lisboa: Edições Sílabo.
- IRDAC** (Industrial Research and Development Advisory Comunitte) (1990). *A Carência de Qualificações Profissionais na Europa*. Comissão das Comunidades Europeias.
- Jacques, Elliot** (1989). *Requisite Organisation. The CEO's guide to Creative Structure & Leadership*. London: Cason Hall and Co. Publishers.
- Josso, C.** (1988). *Da Formação do Sujeito... ao Sujeito da Formação*. In *O Método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: D.R.H. Ministério da Saúde.
- Jones, Hywel Ceri** (1992). *A Educação, a Formação e a Construção Europeia*. *Jornal de Contabilidade*, n.º 178. Lisboa: APOTEC.
- Katz, D., Khan, R.** (1978). *Psicologia Social das Organizações*. São Paulo: Atlas.
- Laurence, P., Loech, J.** (1973). *As Empresas e o Ambiente: Diferenciação e Integrações Administrativas*. Petrópoles: Ed. Vozes.
- Lemieux, V.** (1994). *La Structurations du Pouvoir dans les Organizations Universitaires*. *Revue Politiques et Management Public*, 12, pp. 137-149.

- Lopes, A., Reto L.** (1987). Grupos de Desenvolvimento e Gestão Participativa. Emprego e Formação, 3, I.E.F.P., pp. 13-18.
- Lopes, Albino, Reto, Luís** (1990). Identidade da Empresa e Gestão pela Cultura. Economia & Negócios n.º 5. Lisboa: Ed. Sílabo.
- Madelin, P., Thierry, D.** (1992). Organization Qualificantes: Quelle Definitices et Quelles Méthodes d'Evolution? Education Permanent, 112, pp. 23-30.
- Maurice, M. e outros** (1982). Politique d'Education et Organization Industrielle en France et en Allemagne. Paris: PUF.
- Mcdowell, J. A.** (1997). Visionary Leadership: A Critique of the Dilts Model and its Application in the Educational Leadership. Based on Visionary Leadership Skill. Capitola, C. A.: Meta Publications.
- Merriam, S.** (1988). Case Study Research in Education: A Qualitative approach. San Francisco: Josey Bass.
- Meyerson, D e Martin, J.** (1987). Cultural Change an Integration of Three Different Views. Journal of Management Studies, vol. 24, n.º 26.
- Mills, P. e outros** (1983). Flexiform: A Moder for Professional Service Organisations. Academy of Management Review, 8, pp. 118-131.
- Miner, J.** (1988). Organisational Behaviour: Performance and Productivity. New York: Random House.
- Mintzberg, Henry** (1988). Management Inside our Strange World of Organisations. New York: The Free-Press.

- Mintzberg, Henry** (1995). *Estrutura e Dinâmica das Organizações*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Mintzberg, Henry** (1986). *Le pouvoir dans les organizations*, Paris
- Morgan, Gareth** (1986). *Images of Organisation*. London: Sage Publications.
- Morin, Edgar** (1987). *O Método. Vol I e II*. Lisboa: Ed. Europa-América.
- Nóvoa, António** (1992). *Para uma Análise das Instituições Escolares*, in *As Organizações Escolares em Análise. 1ª Edição*. Lisboa: Publicações D. Quixote..
- Nyhan, B.** (1989). *Self Learning Competency - The Key to Effective Life Lang Learning*.
- Nyhan, B.** (1991). *Desenvolver a Capacidade de Aprendizagem das Pessoas*. Comissão da Comunidade Europeia. Portugal: Eurotecnet.
- Orton, J. D., Weick, K.** (1990). *Loosely Coupled Systems: a Reconceptualizations*. *Academy of Management Review*, 15.
- Perrenoud, Ph. & Montandon, Cl.** (1998). *Qui Maitrise l'École? Politiques d'Institutions et Pratiques des Auteurs*. Lausanne: Réalités Sociales.
- Pinho, A. V.** (1994). *As Novas Competências Profissionais. Formar - 10*. Lisboa: I.E.F.P..
- Poirier, J., Clapier-Valladon, S., Raybaut, P.** (1995). *Histórias de Vida - Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Ed..
- Queirós, J. F.** (1995). *A Universidade Portuguesa - Uma Reflexão*. Lisboa: Gradiva.

- Quinn, R. E.** (1988). *Beyond Rational Management – Mastering the Paradoxes and Competing Demands of High Performance*. San Francisco, California: Jossey-Bass Inc., Publishers, 1ª Edição.
- Ramos, A. S.** (1993). *Cultura Organizacional e Estratégia Empresarial. Um Caso de Aplicação - Teses de Dissertação de Mestrado*. Lisboa: ISCTE.
- Reis, José Vieira** (1992). *A CEE e os Novos Desafios na Área da Contabilidade*. Revista Aula do Comércio, n.º 2. Lisboa: Ed. AEISCAL.
- Reto, Luís, Lopes, Albino** (1992). *Liderança e Carisma - O Exercício do Poder nas Organizações*. Lisboa: Ed. Minerva.
- Reto, L., Lopes, A.** (1989). *A Cultura Organizacional para Além da Moda. Análise Psicológica, 1-2-3 (VII) ISPA*, pp. 179-189.
- Reto, L. Nunes, F.** (1992). *Avaliação da Eficácia da Formação: A Pertinência da Perspectiva Experimental*. Revista Portuguesa de Gestão, III/IV, pp. 43-56.
- Rivas, Felipe Gómez-Pallete (s/d)**. *Estruturas Organizativas e Informação na Empresa*. Lisboa: Ed. Domingos Barreira, pp. 352-353.
- Rogers, C.** (1983). *Tornar-se Pessoa*. Lisboa: Moraes Ed..
- Rosa, Luís** (1994). *Cultura Empresarial - Motivação e Liderança*. Lisboa: Ed. Presença.
- Santos, Ana Isabel Dias Lopes Tónico** (1998). *Reflexão sobre o Ensino e Formação de Profissionais de Contabilidade*. *Jornal de Contabilidade*, n.º 258. Lisboa: APOTEC.

- Schein, E. H.** (1982). *Psicologia Organizacional*. Rio de Janeiro: Editora Prentice-Hall do Brasil, Lda.
- Silva, António José Alves** (1991). *Os Contabilistas e o Futuro*. Revista Aula do Comércio n.º 5. Lisboa: Ed. AEISCAL.
- Stahl, T., Nyham, B., D'Aloja, P.** (1993). *A Organização Qualificante - Uma Visão para o Desenvolvimento dos Recursos Humanos*. Bruxelas: Eurotecnet, Comissão da Comunidade Europeia. Task Force RH.
- Stahl, Michael J., Grigsby, David W.** (1992). *Strategic Management: formulation and implementation*. Boston: PWS-Kent Publishing Company.
- Stolp, S.** (1994). *Leadership for School Culture*. Digest 91.
- Thévenet, Maurice** (1989). *Cultura de Empresa: Auditoria e Mudança*. Coleção Investimentos e Organização n.º 7. Lisboa: Ed. Monitor.
- Thévenet, Maurice** (1987). *Approches de la Formation Continue Dans L'Entreprise*. Revue Française de Gestion, n.º 65-66. Paris: Fondation Nationale Pour L'Enseignement de la Gestion des Entreprises.
- Tomasin, Giancarlo** (1987). *O Nascimento da Profissão Contabilística no Século XVI em Veneza*. Jornal de Contabilidade, n.º 123. Lisboa: APOTEC.
- Vala, J.** (1986). *Análise de Conteúdo*. In *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Ed. Afrontamento.
- Vala, J., Monteiro, M. B., Lima, L., Caetano, A.** (1994). *Psicologia Social das Organizações - Estudos em Empresas Portuguesas*. Oeiras: Celta Ed.
- Vários, Nóvoa, António** (1995). *As Organizações Escolares em Análise*. Lisboa: Publicações D. Quixote e Instituto de Inovação Educacional.

- Vários**, Coordenação de **Silva**, Augusto Santos e **Pinto**, José Madureira (1989). Metodologia das Ciências Sociais. Coleção Biblioteca das Ciências do Homem n.º 6, 3ª Ed.. Porto: Ed. Afrontamento.
- Vários** (1993). Strategor - Política Global da Empresa: Estratégia, Estrutura, Decisão, Identidade. Lisboa: Publicações D. Quixote,.
- Walker**, R. (1983). Estudios de Casos. In Nuevas Reflexiones Sobre la Investigation Educativa. Madrid: Narcea.
- Weick**, K. (1976). Educational Organisations as Loosely Coupled Systems. Administrative Science Quarterly, 21, pp. 1-19.
- Weisbord**, M. R. (1976). Organisational Diagnosis: Six Places to Look for Trouble with or Without a Theory. Group and Organisation Studies, pp. 430-447.
- Yin**, R. K. (1987). Case Study Research, Design and Methods. Beverly Hills: Sage Inc.
- Zaleznik**, A. (1989). The Methodological Structure of Organizations and its Impact. In Human Resource Management, vol. 28, n.º 2 pp. 267-277.
- Zarifian**, P. (1992). Acquisition et Reconnaissance des Compétences dans une Organization Qualifiante. Paris: Education Permanente.
- Zorrinho**, José Carlos das Dôres (1990). Estrutura da Empresa e Sistema de Informação Referencial Metodológico para o Desenvolvimento Interactivo. Tese de Doutoramento, Universidade de Évora.
- (1993). ISCAL – Ruma à Modernização. Entrevista a António S. Caixinha. Revista Aula do Comércio, n.º 13. Lisboa: AEISCAL.

(1993). ISCAL – O Rumo e os Desvios. Entrevista a Professores. Revista Aula do Comércio, n.º 14. Lisboa: AEISCAL.

(1997). O Contabilista na União Europeia. Jornal do Técnico de Contas e da Empresa, n.º 382. Lisboa: Publistudos, Lda.

Disposições Legais

- Portugal.** Assembleia da República - Lei n.º 46/86. Lei de Bases do Sistema Educativo. “Diário da República”, I Série (237), 14 de Outubro de 1986.
- Portugal.** Assembleia da República – Lei n.º 54/90. Estatuto e autonomia dos estabelecimentos de ensino superior politécnico. “Diário da República, I série (205), 5 de Setembro de 1990.
- Portugal.** Ministério da Educação – Decreto-Lei n.º 781-A/76. “Diário da República”, I Série - (253), 28 de Outubro de 1976.
- Portugal.** Ministério da Educação - Disp. Normativo n.º 181/91. “Diário da República”, I Série - B (192), 22 de Agosto de 1991.
- Portugal.** Instituto Politécnico de Lisboa - Disp. 5/93-IPL. “Diário da República”, II Série (44), de 22 de Fevereiro de 1993.
- Comunidade Europeia.** Comissão das Comunidades Europeias - COM(91) 349. Memorando sobre o Ensino Superior na Comunidade Europeia. Bruxelas, 5 de Novembro de 1991.
- Comunidade Europeia.** Comissão das Comunidades Europeias - COM(92) 2000. Do Acto Único ao Pós-Maastricht - Os meios para Realizar as Nossas Ambições. Bruxelas, 11 de Fevereiro de 1992.
- Comunidade Europeia.** Comissão das Comunidades Europeias - COM(92) 457. Cooperação entre o Ensino Superior e a Indústria: Formação Avançada para o aumento da Competitividade. Bruxelas, 9 de Dezembro de 1992.

Comunidade Europeia. Comissão das Comunidades Europeias - COM(93) 457.

Livro Verde sobre a Dimensão Europeia na Educação. Bruxelas, 29 de Setembro de 1993.

Comunidade Europeia. Comité Económico e Social - COM(94) 596 final. Parecer

sobre “ Comunicação da Comissão sobre o Reconhecimento dos Diplomas para Fins Académicos e para Fins Profissionais”. Bruxelas, 27 de Abril de 1995.

Comunidade Europeia. Conselho das Comunidades Europeias - Directiva

89/48/CEE. Sistema Geral de Reconhecimento dos Diplomas de Ensino Superior que Sancionam Formações Profissionais com uma Duração mínima de Três Anos. Bruxelas, 21 de Dezembro de 1998.