

# EDUCAÇÃO BÁSICA

Reflexões e Propostas

Eurico Lemos Pires (Org.)

Manuel Loff  
Joaquim Azevedo  
Rui Trindade  
M<sup>º</sup> de Jesus Lima  
Manuel Sarmento  
M<sup>ª</sup> Adelina Garcia  
Luís Rothes

*Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*

EDUCAÇÃO BÁSICA – Reflexões e Propostas



## INSTITUIÇÕES EDUCATIVAS: ORGANIZAÇÃO E ACÇÃO

MANUEL JACINTO SARMENTO

Transformada por sucessivas vagas de reformas que lhe foram alterando as formas, referente directa das controvérsias mais crispadas sobre o sentido do que se passa no seu interior, agitada como a paixão ou a culpa dos políticos, a escola permanece como um objecto de enorme visibilidade no discurso público. No entanto, não é tão claro assim aquilo que se passa no seu interior, as linhas com que se tecem as rotinas ou, muito menos, os sentidos diversos dos caminhos que é chamada a percorrer neste final do século.

Acumulando no seu interior os sedimentos das mudanças que foi, mais do que chamada a fazer, constrangida a realizar, a escola continua o seu percurso histórico, certamente diferente (não nos habituamos todos um pouco a dizer: esta não é a como a escola do meu tempo?), mas, afinal, estranhamente idêntica ao que sempre foi, em muitos dos seus procedimentos e ritos, formas de se organizar e dispôr para a acção. Mais do que a mudança, o que define a escola é essa permanência, que a construiu como instituição social. E no entanto, no seu interior, todos os dias há quem procure reinventar o quotidiano, dispôr-se para desregular o estabelecido e inaugurar os trajectos para outros modos de ser. A escola afigura-se, então, como esse espaço heterogéneo e plural, que se conjuga no singular apenas por necessidade de contenção e porque não há outro modo de dizer o que permanece igual entre a diferença.

A escola é, afinal, esse contexto de acção organizada, onde (quase) todas as crianças do mundo percorrem os períodos decisivos da sua infância, nesse balanço entre o que constrange à repetição e o que se permite ser reinventado. É desse contexto que este texto fala. Num primeiro momento, procuraremos esclarecer por que motivo a escola, apesar de tudo isto, só recentemente se tornou um objecto autónomo de estudo. Seguidamente, referir-nos-emos à estrutura formal da escola e aos processos da sua institucionalização. Trataremos depois dos dilemas organizacionais que se colocam ante aquilo que se tem vindo a constituir como um dos principais desafios das reformas educativas da década de 90, o das mudanças da secular estrutura formal da escola. Finalmente, concentrar-nos-emos nas lógicas de acção das escolas, a construção dos sentidos onde se joga a sua permanência ou a sua mudança.

### O nível organizacional de análise

Desde o início dos anos 90 que os estabelecimentos de educação e ensino se vêm tornando um objecto autónomo de estudo. Pode esta afirmação parecer paradoxal, se considerarmos que a história das ideias pedagógicas é construída por referência à escola, e que durante décadas não deixou de permanentemente se reflectir sobre as intenções e finalidades, os processos e as metodologias, as interações e os modelos de ensino e avaliação que ocorrem no espaço escolar. No entanto, o ângulo de visão ou perspectiva de análise sob que se colocavam tais reflexões orientava-se geralmente ora para as políticas de Estado ou a natureza das relações sociais que se jogavam na definição das finalidades educativas, ora se preocupava com a dimensão professor-alunos na caracterização do processo interactivo de ensino e aprendizagem. Mesmo quando o que se considerava eram as formas organizacionais concretas onde se realizam aqueles processos, tais como os critérios para o agrupamento dos alunos ou os modelos de gestão das escolas, a ênfase era posta na prescrição, na orientação normativa ou na recomendação pedagógica, como tal tendencialmente uniformizadora, indistinta às diferenças entre os estabelecimentos de educação e ensino. O que tem vindo progressivamente a ser constituído como um objecto distinto de análise, com conseqüente produção científica de quadros conceptuais, grelhas interpretativas, instrumentos e procedimentos metodológicos próprios, é a escola - ou mais genericamente o estabelecimento de educação ou ensino - considerada como uma organização própria, dotada de autonomia relativa face ao Estado e às demais estruturas e instituições sociais, espaço de acção e interacção onde se configura a sua diferença e produzem distintos processos e resultados na educação dos alunos. Esta valorização da escola como objecto científico traduz-se em expressões como o efeito de estabelecimento (Cf. Bressoux, 1994; Cousin, 1993; Derouet, 1989), funda a análise das micropolíticas de escolas (Cf. Ball, 1987; Blase, 1991; Hoyle, 1986), está na base da divulgação do conceito de culturas organizacionais de escola (Cf. Handy e Aitken, 1986, Gomes, 1994; Sarmiento, 1994) e fundamenta um campo de estudos emergente em volta de uma sociologia das organizações escolares (Cf. King, 1983; Tyler, 1991; Lima, 1992).

O desenvolvimento dos estudos em torno da escola como organização colocou o nível meso de análise do campo educativo como o nível de entrada nos fenómenos educacionais. Intervalado entre o nível macro da dimensão societal da educação escolar, no qual surge o Estado como um elemento fundamental pelo papel que desempenha na construção política do campo educativo, e o nível micro das interações face-a-face no contexto da sala de aula, este nível meso de análise coloca novos desafios investigativos. Um

deles, porventura aquele que hoje constitui o principal, consiste precisamente em interpretar as relações que se estabelecem, a partir da escola como elemento de referência, entre o campo social da educação-formação e as interações dos diferentes actores educativos na sua acção quotidiana; ou seja, o questionamento do nível meso como elemento mediador entre o macro e o micro constitui hoje porventura o principal problema que se coloca na agenda investigativa em educação. Este problema é de enorme relevância quando - como é o nosso caso - se procura estabelecer os nexos por vezes subtis que se entrecem entre as políticas de Estado, a História e o jogo social e as práticas educativas e acções organizadas nas escolas e instituições da Educação Básica.

Para esta ênfase no nível organizacional da educação concorrem factores de variado tipo que poderemos brevemente resumir.

A escola é construída como objecto científico, antes de mais, pelo reconhecimento da geração da diferença que os estabelecimentos de ensino produzem nas práticas educativas, no quadro das políticas de Estado e dos constrangimentos sociais. Na sequência da enorme controvérsia gerada pelo Relatório Coleman<sup>1</sup>, estudos e investigações levados a cabo em todo o mundo vieram instabilizar as certezas que faziam depender das *determinações sociais* o sucesso ou insucesso da empresa educativa e permitiram reelaborar a ideia da *autonomia relativa* da escola (Fritzell, 1987; Gordon, 1989), colocando a questão da acção organizada nos contextos escolares como altamente correlacionada com a natureza e qualidade dos processos educativos e com os índices de sucesso e de motivação e empenhamento dos actores educativos (Cf. Bressoux, 1994).

Estes resultados articulam-se com elementos de outra natureza convergentes para o mesmo efeito de *visibilização* da organização escolar. Um deles, corresponde à importância crescente nos estudos sociológicos do estudo dos fenómenos com dimensão *local*. Esta importância decorre da constatação de

1 O Relatório Coleman, publicado nos E.U.A. em 1966, sob o título *Equality of Educational Opportunity*, é um dos mais célebres estudos fundadores de políticas educativas. Assente numa investigação sobre uma amostra de 645 000 estudantes americanos, a quem foram aplicados cinco grupos de testes, o seu objecto era constituído pelos factores de desigualdade educacional, tendo em conta variáveis como a classe social e a raça de origem, o tipo de escola frequentada, as características do corpo professoral, os equipamentos educativos disponíveis, etc. As suas conclusões apontam para um maior índice de variação intraescolar do que interescolar nos resultados de aprendizagem dos alunos, sendo esta última variação devida mais aos contextos sociais de inserção das escolas do que a características internas. A grande conclusão aponta para que as escolas fazem pouca diferença ante a desigualdade social.

que ao processo de globalização das relações sociais, aportado pela modernidade, com a consequente desestruturação dos contextos locais e a sua diluição na complexidade das sobredeterminações de âmbito global, sucedeu, numa fase de modernidade avançada ou radicalizada - ou de pós-modernidade - um processo dialéctico de recontextualização que abre novas possibilidades ao local, ao permitir fundar novas dimensões identitárias (Cf. Giddens, 1990). Estas identidades são, simultaneamente, uma das bases e uma das resultantes da acção humana, a qual se realiza sempre em *contextos de acção* em permanente processo de estruturação (Friedberg, 1993). A atenção aos contextos organizados de acção é inerente a esta redescoberta da escola e à afirmação da sua centralidade na investigação contemporânea. Há nessa centralidade, portanto, a par de uma variável resultante da investigação empírica - a que se define pelo efeito de escola - um elemento directamente deduzível da reflexão teórica contemporânea no campo sociológico - a que valoriza a acção e os seus contextos locais. Mas também converge no mesmo efeito uma reconceptualização epistemológica no quadro das Ciências Sociais e Humanas em geral, e das Ciências da Educação em particular. A crítica a que têm sido submetidos o positivismo e as perspectivas nomotéticas da ciência, com a pretensão dos universais, das leis gerais e das invariantes, com a consequente desconstrução das perspectivas e prescrições estruturo-funcionalistas, contribui fortemente para a desocultação das dimensões singularizantes da realização da acção educativa e para a revelação da pluralidade e heterogeneidade dos contextos, dos actores e dos seus processos de significação e interacção. Esta singularização não pode ser interpretada, todavia, como uma autonomização entrópica dos processos e identidades organizacionais, com perda de todas as referências ao campo educacional. A individuação das escolas e instituições educativas e dos processos de acção apela à análise de tudo aquilo que é a estruturação do campo educacional, na exacta medida em que isso determina os constrangimentos e as possibilidades da liberdade da acção em cada escola. Com efeito, toda a acção é (re)estruturação, criação de possibilidades de vida no quadro das disposições que as estruturas sociais estabelecem. A crescente atenção à escola, ainda que orientada por uma multiplicidade divergente de perspectivas e abordagens, não é explicável sem a importância actual desta *ciência do singular* atenta aos constrangimentos dos campos sociais e sem a consideração do carácter nuclear dos conceitos de *acção*, *actores* e *contextos de acção*. Mas há também uma dimensão política e praxeológica neste lance.

A última década do século é aquela em que de todos os quadrantes se converge na constatação simultânea do fracasso das grandes reformas educativas, centralmente concebidas, planeadas e pilotadas, e, ao mesmo tempo e apesar disso, da indispensabilidade das mudanças educativas (Cf. Mitchell

e Cunningham, 1990). Esta dupla constatação tem feito reverter para o nível da escola as orientações políticas, mas também as prescrições dos educacionalistas, como palco apropriado para a realização das inovações transformadoras da educação. Entre nós, por exemplo, é conhecido o slogan lançado pelo Ministério da Educação *Fazer a reforma em cada escola*. A natureza deste centramento das políticas de mudança na escola não é isento de ambiguidade. Com efeito, se nele convergem as preocupações teóricas e epistemológicas acima sumariadas, designadamente a concepção da inovação como uma componente da acção humana e dos processos de significação que se realizam na interacção - o que faz definitivamente excluir a possibilidade sucedida de inovações decretadas *sobre* os actores sociais - não deixa de politicamente permitir a redução do papel regulador do Estado, abrindo campo à sua omissão e favorecendo a redução da dimensão cívica da educação. Há, portanto, neste centramento um feixe de possibilidades, de sinal teórica e politicamente divergente. Conforme afirma Jean-Louis Derouet:

“De acordo com as diferentes genealogias, ele (o centramento das políticas na escola) pode ser visto como um meio de libertar a criatividade dos indivíduos ou como uma ferramenta tecnocrática de repartição da penúria, como um progresso da noção de serviço público - pela sua abertura aos direitos dos utentes - ou como o cavalo de Tróia de um liberalismo selvagem...” (Derouet, 1992:253).

Esta ambiguidade política só pode ser resolvida, todavia, não por um nova recentralização da decisão política sobre a educação, mas pela melhoria do papel regulador do Estado num sistema educativo constituído por instituições educativas descentralizadas. Esta melhoria passa de forma decisiva pela criação de mecanismos de parceria social, por acordos sociais onde se concertem os diferentes interesses e perspectivas da educação e por uma efectiva política de discriminação positiva, com vista a corrigir desigualdades e assimetrias. Como o nosso desiderato aqui consiste em analisar os constrangimentos e desafios da e à educação básica no nível organizacional das instituições educativas, limitamo-nos a sinalizar este ponto, considerando a indispensabilidade do seu desenvolvimento alhures. É que uma análise organizacional não pode prescindir da referência às políticas de Estado, sobretudo na campo educativo, onde ele tem um papel historicamente fundado na criação e desenvolvimento da educação básica. Essa referência é não apenas decisiva na desocultação da empresa neoliberal que se mascara na retórica da concessão sem demais da autonomia às escolas, numa estratégia que tem como contraponto o reforço dos mecanismos de controlo remoto (Lima, 1995), mas também na enunciação

das possibilidades emancipatórias que a acção organizacional no quadro da autonomia relativa das escolas hoje abre, como adiante desenvolveremos.

### O paradoxo instituinte da educação

“A escola é a escola do Estado, onde se faz dos jovens criaturas do Estado, quer dizer, nada mais do que sequazes do Estado. Quando ia para a escola, entrava no Estado e como o Estado destroi os seres, eu entrava no estabelecimento de destruição dos seres. (...) O Estado fez-me entrar em si à força, como aliás todos os outros, e tornou-me dócil perante ele, o Estado, e fez de mim um homem estatizado, um homem regulamentado e registado e vestido e diplomado e prevertido e deprimido, como todos os outros. Quando nós vemos homens, não vemos senão homens estatizados, que, durante toda a sua vida, servem o Estado e, desde logo, durante toda a vida servem a contra-natura”. (Thomas Bernhard, *Mestres Antigos*)

Esta citação de Thomas Bernhard<sup>2</sup>, feita em jeito de epígrafe, não apenas recorda, pela espantosa hipóbole que a constitui, os textos ao mesmo tempo criticamente radicais e generosamente apologéticos dos homens da *Educação Nova* do princípio do século<sup>3</sup>, como também regista enfaticamente o papel do Estado na Educação, enquanto instrumento do exercício da submissão dos cidadãos ao seu diktat político e social. Este papel, assim definido, merece discussão no que respeita à origem da escola (há que considerar, simultaneamente, o papel da Igreja, e reconhecer a situação de tensão, cumplicidade ou antagonismo entre as duas instituições pelo controlo da educação, ao longo da História) e é controverso quando ao Estado se atribuem intenções exclusivamente hegemónicas, ignorando a componente de sentido democratizante (quicá historicamente ingénua) que movimentos sociais e políticos, sobretudo no início do século e no fim das duas guerras mundiais, imprimiram às políticas de Estado sobre a educação, com vista a geração de igualdade de oportunidades educativas e de mobilidade social. No entanto, o que parece incontroverso é que a reflexão sobre a escola e a educação hoje é indiscernível do esforço de desocultação da lógica social da escola conforme ela é construída pelas disposições do Estado. De resto, a Sociologia da Educação tem vindo a ocupar-se desde há décadas desta tarefa, assinalando, na contro-

vérsia das suas correntes e perspectivas, a função reprodutora das estruturas sociais e a preservação da estratificação social cometida à educação e às escolas.

Essa função, que não pode deixar de ser referida quando nos debruçamos sobre o sentido das atribuições cometida às organizações escolares e instituições educativas, tem vindo a ser objecto de desenvolvimento recente, designadamente pela corrente neo-institucionalista. Esta corrente centra-se na análise dos atributos simbólicos que permitem a consideração das organizações escolares e educativas como *instituições*, isto é sistemas simbólicos e comportamentais, contendo regras representacionais, constitutivas e normativas, conjuntamente com mecanismos reguladores que definem um sistema comum de significação e dão origem a actores e rotinas de acção próprios (Scott, 1994:68). Segundo esta corrente, a educação está altamente institucionalizada na sociedade moderna, sendo os actores educativos, enquanto tal, os *curricula* e programas, os sistemas e dispositivos de avaliação, sujeitos a regras não necessariamente escritas, a processos de classificação e rituais e cerimónias organizacionais que lhes dão o suporte e consistência social (Cf. Meyer e Rowan, 1988).

Os processos de classificação e de ritualização dependem de várias agências instituintes, a principal das quais é o Estado. Os estudos históricos e comparatistas desenvolvidos por investigadores neo-institucionalistas vieram a estabelecer a tese de que a educação moderna e o seu suporte organizacional, a escola de massas, se desenvolveram fundamentalmente - para além de qualquer imperativo de desenvolvimento económico, ou das exigências culturais de produção e difusão de saberes, ou ainda das características idiossincráticas de cada povo ou das circunstâncias históricas específicas - como estratégia de legitimação do modelo ocidental europeu de Estado-Nação e como parte de uma orientação de construção de políticas nacionais unificadas (Ramirez e Boli, 1987). Só isso explica, por exemplo, a precocidade dos sistemas educativos públicos prussiano e português, erguidos em épocas (a de Frederico da Prússia e a do Marquês do Pombal) de grande esforço de edificação e legitimação do Estado; ou a sua edificação primeiro na Escócia do que na Inglaterra, ou no Oeste da América antes da Costa Este, regiões aquelas menos desenvolvidas e industrializadas, mas onde a edificação de Estado sofreu vicissitudes favoráveis à sua unificação e consolidação (Meyer et al. 1991); ou, ainda, o facto dos níveis iniciais de educação básica possuírem ao longo da história e do espaço geográfico universal uma grande similitude no que respeita aos grandes blocos curriculares (língua, ciências, matemática) e ao tempo relativo que lhes é dedicado: esta relativa uniformidade deve-se ao efeito das agências de disseminação e ao seu êxito e à relativa conformidade dos elementos simbólicos caracterizadores da escola à escala universal,

2 Citação colhida em Bourdieu (1994:101-2).

3 Teremos oportunidade de nos referir, mais adiante, a Adolphe Ferrière, paradigma do estilo que Bernhard evoca.

independentemente dos regimes políticos e das características administrativas dos sistemas educativos (Benavon et al., 1991).

As etapas históricas da construção da escola de massa são também relativamente uniformes, desenvolvendo-se genericamente de acordo com o seguinte esquema: declaração do interesse nacional na educação de massas; publicação de legislação para tornar compulsiva a escolaridade; criação de um ministério ou departamento educacional do Estado; estabelecimento da autoridade do Estado sobre as escolas pré-existentes ou a criar (Ramirez e Boli, 1987).

A estandartização deste processo constitui um indiscutível êxito do modelo escolar, exactamente nos seus aspectos simbólicos e na sua funcionalidade. É possível assim concluir que:

A estandartização colectiva (da escola de massas) celebra a soberania unificada e o projecto da colectividade (o Estado), a sua focalização no indivíduo e na universalidade denota o carácter integrado e universal da sociedade (uma nação de cidadãos) e a sua cultura secularizada define o carácter do Estado-nação como uma empresa que foi construída para atingir o progresso. (Meyer et al., 1992:131)

O êxito desta edificação societária é absolutamente paradoxal: o modelo da escola de massas consolidou-se, difundiu-se e assumiu uma dimensão de instituição universal, apesar de muitas vezes proclamada crise da educação escolar. É que a crise não estava lá, onde a escola se construiu como pilar dos modernos Estados, mas nos processos e resultados educativos e nas aprendizagens dos alunos. Assim a crise educacional é o preço a pagar pelo êxito da institucionalização do modelo escolar. Encontramo-nos aqui face-a-face com o paradoxo instituinte da escola: a sua legitimação não coincide com a sua lógica social, conforme esta é definida pela acção do Estado. Construída como instrumento político de edificação do Estado moderno, é-lhe atribuída como primeiro mito legitimador (Ramirez e Boli, 1987) a promoção do indivíduo, através da formação e educação de cada um dos seus alunos. Mas o insucesso desta promoção não é verdadeiramente o insucesso da escola, dado que ela vai recentrar no aluno a responsabilidade desse seu insucesso, pela criação de mecanismos de avaliação que fazem crer ao aluno, pelo poder que possuem de se insinuar como instrumentos objectivos de julgamento, que é nas suas características individuais que reside a chave do fracasso. A escola também ensina a falhar, e nisso continua a residir o seu sucesso.

Este paradoxo pode estar na origem daquele outro que consiste na enorme contradição visível entre a pedagogia, conforme ela se foi construindo discursivamente, e as realidades organizacionais e as práticas educativas nas

escolas. A escola sobreviveu não apenas *apesar* dos pedagogos, mas *contra* os pedagogos. Desde o Movimento da Educação Nova - para designar um referente, apesar de tudo, relativamente próximo e sem ir até ao século XVII de Rousseau - que o discurso pedagógico é radicalmente opositor à escola como instituição. De Dewey a Freinet, de Kholberg a Makarenko, de Sérgio a Lobrot ou de Decroly a Rogers - para sinalizar apenas alguns dos quadrantes do pensamento pedagógico deste século - todas as propostas pedagógicas potenciadores da edificação de um modelo alternativo de escola mais fiel à ideia da formação integral do ser humano que é a criança ou adolescente, nas dimensões individuais, relacionais e cívicas, se reduziram a uma dimensão experimental, quando muito expressas em casos isolados, em realizações parcelares do projecto inicial, ou em correntes minoritárias a custo sobreviventes nas escolas públicas. Esta contradição entre o discurso pedagógico e as práticas instituídas pode muito bem decorrer não do suposto carácter utópico das chamadas *pedagogias alternativas* - mas todas as pedagogias são alternativas, e as que não o são (por exemplo, o ensino por objectivos) não são pedagogias, dado que não contém uma concepção global da pessoa humana a formar, sendo antes orientações tecnocratizantes para a prática de ensino, ou seja, são *alternativas à pedagogia* -, mas do facto de genericamente elas não saberem lidar com aquilo que constituem os processos simbólicos instituintes da escola: as relações de poder que se exprimem na relação de avaliação dos alunos pelo professor, e as *formas* organizacionais dominantes da escola. As pedagogias alternativas não se deram conta da força social conservadora da instituição escolar (à excepção talvez de Ivan Illich), ou se se deram, substituíram a dimensão política do discurso crítico pelo voluntarismo pedagógico. Contra o demónio<sup>4</sup> criador da escola tradicional, contrapuseram o angelismo das transformações bem intencionadas.

4 Há um insuspeitado paralelismo entre a conhecida saborosíssima parábola com que Adolphe Ferrière prefacia o seu livro *Transformemos a Escola* (S/D, Paris, Livraria Francesa e Estrangeira Truchy-Leroy) no início do século e o recurso feito por Pierre Bourdieu, em 1994, à metáfora do demónio de Maxwell - ainda que neste último caso esse recurso seja feito com ironia e consciência dos riscos das conotações indesejadas da metáfora. Conta Ferrière:

Um belo dia, deu o diabo uma saltada à terra e verificou, não sem despeito, que ainda cá se encontravam homens que acreditavam no bem. Como não falta a Belzebú um fino espírito de observação, pouco tardou em se aperceber que essas criaturas apresentavam caracteres comuns: eram boas, e por isso acreditavam no bem; eram felizes, e por consequência boas; viviam tranquilas e por isso eram felizes. O diabo concluiu do seu ponto de vista, que as coisas não iam bem, e que se tornava necessário modificar isto. (...) Então, seguindo o conselho do diabo, criou-se a escola. A criança adora a natureza: encerraram-na por isso dentro de casas. a criança gosta de brincar: obrigam-na a trabalhar.

Porém, o paradoxo instituinte da escola transforma-se num antagonismo quando, numa fase avançada de consolidação do Estado e perante a emergência de novos e eficazes mecanismos de difusão cultural e ideológica alargada - como são os media -, o insucesso das aspirações individuais perspectivadas na escola tende a tornar-se massivamente insustentável. A crise do mito legitimador tende, nestas circunstâncias, a dar visibilidade à lógica social da educação, pondo em causa a própria escola.

É uma situação dessas aquela que precisamente parece estar a ocorrer. É hoje comum a afirmação de que a instituição escolar tende a aparecer cada vez mais, tanto às famílias como aos próprios alunos, como um logro, fonte de uma imensa decepção colectiva (Bourdieu e Champagne, 1993:600). Numa situação de crise generalizada do emprego, com mudanças estruturais profundas e desafios ainda não resolvidos no acesso ao mercado de trabalho (sobretudo no que respeita ao primeiro emprego), a escola torna-se simultaneamente o espaço próprio da acomodação das fileiras de jovens que de outro modo estariam em situação de absoluta desocupação e, para a maioria da população que não consegue à partir garantir uma actividade social remunerada para os seus filhos, o espaço mítico da aquisição da certificação que, como que magicamente, consegue transpor as de outro modo insuperáveis barreiras colocadas no acesso a uma profissão prestigiada. Porém, não apenas essa certificação tende a ser progressivamente diferida, por efeito da inflação das credenciais e pelo alargamento contínuo dos níveis de escolaridade obrigatória e das taxas de frequência, como, mesmo quando obtida, não tem já o valor social que lhe era imaginariamente atribuído, pelo estabelecimento de mecanismos não escolares de cooptação de quadros e de alocação de recursos.

Estabelece-se, deste modo, uma crise que abala já não apenas os

---

Pretende saber se a sua actividade serve para qualquer coisa: fez-se com que a sua actividade não tivesse nenhum fim. Gosta de mexer-se: condenam-na à imobilidade. Gosta de palpar objectos: ei-la em contacto com ideias. Quer servir-se das mãos: é o cérebro que lhe põem em jogo. Gosta de falar: impõem-lhe silêncio. (...) (op. cit.:11-12)

Afirma Bourdieu:

Para dar uma visão global do funcionamento dos mecanismos de reprodução escolar, pode-se, num primeiro tempo, evocar a imagem que empregava o físico Maxwell para fazer compreender como poderia ser suspensa a eficácia da segunda lei da termodinâmica: Maxwell imagina um demónio que, perante as partículas em movimento mais ou menos quentes, quer dizer mais ou menos rápidas, que chegam diante dele, opera uma selecção, enviando as mais rápidas para um recipiente, cuja temperatura se eleva, e as mais lentas para outro, cuja temperatura baixa. Fazendo isto ele mantém a diferença, a ordem, que, de outro modo, tenderia a enfraquecer. O sistema escolar age à maneira do demónio de Maxwell: ao preço do dispêndio da energia necessária para realizar a operação de triagem, ele mantém a ordem préxistente, quer dizer a separação entre os alunos dotados de quantidades desiguais de capital cultural. (Bourdieu, 1994:40).

processos de acção educativa e os modelos pedagógicos, mas se dirige ao coração mesmo da dimensão institucional da escola. Esta crise associa-se ao crescimento dos movimentos juvenis e à génese de uma cultura contra a escola, que se exprime de variadas formas, sendo apenas uma delas a disrupção escolar e a assunção de comportamentos desviantes ou anómicos, que hoje costumam fazer os títulos sensacionalistas de alguns noticiários. Em Portugal a crise da escola de massas tem a característica adicional de se verificar no momento mesmo da expansão do processo de escolarização (Stoer e Araújo, 1992). Tal como em todo o mundo, ao dirigir-se ao coração das dimensões institucionais da escola, essa crise põe em causa o modelo organizacional da escola (incluindo neste as regras que presidem às relações de poder, designadamente entre professores e alunos) e as lógicas de acção ou princípios estruturadores. Referir-nos-emos, de seguida, a uns e a outros. Antes, porém, é conveniente detalharmos as características do modelo organizacional da escola de massas em crise, conforme ele se veio secularmente a constituir e consolidar.

### A dupla segmentação

O traço mais característico do modelo organizacional que a escola pública de massas veio a adoptar é o da segmentação das suas estruturas e actividades, quer no eixo das relações de contiguidade, quer no eixo das relações de temporalidade. A escola pública de massas é uma escola dividida, fragmentada, e esse é um traço organizacional definidor da sua institucionalização.

Desde logo, na escola os alunos são divididos em turmas, com um número limitado de elementos. Reside aqui - como veremos adiante - um elemento chave do modelo formal da escola.

Estas turmas são funcionais na constituição de grupos de interacção professores/alunos relativamente homogéneos. No entanto, no plano dos princípios pedagógicos, nada impede que esses grupos possam variar de constituição, de acordo com a actividade que se realiza, e que, sob determinadas condições, os grupos se possam agrupar para a realização de actividades educativas comuns; neste caso, a flexibilização da organização poderia favorecer, por exemplo, um ensino orientado por uma metodologia de projecto, onde a estrutura não seria fixa, mas dependente dos objectivos, da natureza e do ritmo do projecto em causa. Porém, não estaríamos aqui já perante uma organização assente em turmas. Este exemplo permite mostrar como a estrutura organizacional da escola de massas não é natural, inerente à própria essência da escola (ainda que seja característico da realização simbólica do processo de institucionalização a apresentação das suas construções como naturais). A história da instituição escolar veio, porém, a consagrar como sua regra específica de estruturação

a organização em turmas. Tal facto torna extraordinariamente complexa a transformação estrutural da escola, como poderá exemplificar o insucesso, entre nós, da introdução de um modelo organizacional mitigador da estagnidade das turmas, como foi o das escolas P3 (Escolas de área Aberta) na Escola Primária dos anos 70 e 80.

A divisão organizacional da escola em turmas é acompanhado pela divisão dos *curricula* em disciplinas. Esta divisão, cujos fundamentos no enciclopedismo característico do academicismo da instituição escolar foi desconstruído pela nova sociologia da educação (Cf. Young, 1971), origina um currículo de colecção (Bernstein, 1977), o qual é epistemologicamente redutor pela compartimentação que gera na análise do real, pedagogicamente inibidor da realização do processo educativo segundo uma orientação interdisciplinar e escolarmente penalizador dos alunos oriundos das classes populares.

Em níveis não iniciais da escolaridade, a associação da divisão em turmas com a divisão curricular em disciplinas (a qual também ocorre no ensino elementar, mesmo quando leccionado por professor único) gera uma situação de ensino compartimentado disciplinar, com um professor por disciplina. Assim, a actividade docente tende a realizar-se no quadro institucional definido pela especialização disciplinar do professor que actua isoladamente perante a turma. Esta especificidade do trabalho docente pode bem estar na origem de um dos traços dominantes nas culturas docentes que é o individualismo, o qual tem vindo a ser profusamente investigado, originando um sem-número de metáforas e expressões muito expressivas, entre as quais se contam o isolacionismo, o celularismo, o privatismo, a balcanização e o estilo caixa-de-ovos (Cf. Sarmiento, 1994: 55-85).

A segmentação estrutural que se estabelece no eixo das relações de contiguidade, com expressão na organização do espaço e na estruturação do habitat das escolas tem evidentes efeitos simbólicos. Ora, se o habitat contribui para formar o habitus, o habitus contribui para formar o habitat, através dos usos sociais, mais ou menos adequados, que ele inclina a fazer (Bourdieu, 1993:166), há uma imbricação entre o edifício escolar e a actividade pedagógica, entre estrutura e acção, com mútuas implicações. Assim, a segmentação imposta pela estruturação do ensino em turmas e em disciplinas realiza uma dimensão do processo educativo que, não sendo directamente decorrentes das necessidades de criação ou de difusão do saber, imbrinca nas funções sociais de controlo e disciplinação que a escola cumpre.

A estrutura espacialmente segmentada das escolas, ou estrutura de classe segundo Foucault (1975/1993), insere-se, e ao mesmo tempo condiciona, todo o moderno processo de disciplinação social, com expressão nos quartéis, nas fábricas, nos hospitais, etc. A organização escolar obedece ao objectivo de

construir uma nova anatomia política (id; ib.:127) pela inculcação de uma disciplina. O que se pretende é garantir um controlo do corpo, que é simultaneamente a condição da subordinação a uma ideologia de convergência, a uma submissão à disciplina social e à inculcação dos valores dominantes. Esta estrutura encontra as suas raízes históricas na inspiração de Jean-Baptiste de La Salle pela criação e regulamentação que fez das obrigações dos Irmãos das Escolas Cristãs. A partir desse impulso inicial, com os progressos introduzidos por sucessivas transformações de uma mesma estrutura de controlo, desde o método de Lencastre (tão importante entre nós na expansão da escola pública após a Guerra Peninsular, no início do século XIX), até à organização das decúrias dos colégios jesuítas, o ensino elementar veio a adquirir, com a criação das turmas e a alocação de um lugar a cada aluno dentro delas, uma configuração definitiva, capaz de fazer cumprir a totalidade das suas funções sociais:

A organização de um espaço social foi uma das grandes modificações técnicas do ensino elementar. (...) Determinando lugares individuais, tornou possível o controlo de cada um e o trabalho simultâneo de todos. Organizou uma nova economia do tempo de aprendizagem. Fez funcionar o espaço escolar como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar. (Foucault, 1975/1993:134)

Esta organização assenta pedagogicamente no princípio de ensinar a todos como se fossem um só, o que levou a que se procurasse fazer a transposição da relação professor/aluno (que é uma relação em si mesma assimétrica, pela contraposição de um saber/poder, onde se funda toda a disciplina, a um sujeito entendido com destinatário desse saber e, portanto, submisso a esse poder) para o conjunto da organização escolar, através da redução da pluralidade, da homogeneização das diferenças e da uniformização de normas de conduta e de comportamentos. Há, portanto, um princípio organizacional, tradutor de uma tecnologia pedagógica, que se transformou no próprio princípio constitutivo da instituição escolar (Cf. Barroso, 1993). Esse princípio adoptou o nome de regime de classe.

A segmentação no eixo da contiguidade é o principal factor na consideração das organizações educativas como sistemas débilmente articulados (Weick, 1976 e Orton e Weick, 1990). A segmentação enfraquece e fragiliza os laços que se estabelecem entre os diversos elementos estruturais, por exemplo entre as turmas ou entre as disciplinas. A insularização do trabalho dos professores permite uma margem substancial de arbítrio, que contribui para uma diferenciação



dos métodos de ensino e dos processos de actuação e controlo na sala de aula. Tudo isto cria uma considerável entropia nas organizações educativas, o que origina a pluralização e ambiguidade dos objectivos organizacionais, a incongruência entre objectivos e processos e métodos de trabalho e um geral enfraquecimento dos mecanismos de controlo, que, por esse facto, tendem a concentrar-se em aspectos funcionais (por exemplo, no domínio orçamental ou no registo da assiduidade ou dos procedimentos formais de avaliação).

Esta tendência entrópica gerada pelo regime de classe tem sido, em contrapartida, acompanhada sempre da produção de normas orientadas para a redução das margens de liberdade potenciadas pelas características da estrutura organizacional e exploradas pelos actores. A intenção normativa orienta-se para o estabelecimento de vínculos redutores das descontinuidades e desarticulações estruturais, pela subordinação a uma mesma orientação racional. Essas normas, criadas centralmente pela administração estatal, ou geradas localmente nas escolas pelos gestores (directores de escola, conselhos directivos, conselhos pedagógicos, etc.), não conseguem todavia possuir a dimensão panóptica que se lhes pretenderia atribuir. Qualquer escola é um complexo sistema de acção, insusceptível de uma prescrição que totalize a infinidade das possibilidades de acção, para além de que qualquer regra supõe, por definição, uma tensão de resistência à sua aplicação (Friedberg, 1993:148). A escola, por consequência, vive na dualidade da acção prescrita e da acção espontaneamente gerada, na tensão entre a norma e a liberdade, a racionalidade e a ambiguidade: no plano da acção a escola tem um modo de funcionamento díptico (Lima, 1992:157). Mas este modo de funcionamento só subsiste porque existem elementos simbólicos e ideológicos que permitem aos actores reconhecer-se dentro de uma organização escolar, e que estabilizam até a um certo ponto as noções do que é livre e do que é vedado, preenchem os espaços intersticiais gerados pela relativa desconexão estrutural, garantem uma representação de unidade na pluralidade dos modos de procedimento. Se a estrutura das organizações escolares gerada pelo regime de classe é tendencialmente entrópica e o seu modo de funcionamento é díptico, os elementos simbólicos contribuem para reduzir a entropia e integrar, como uma charneira, as tensões da dualidade. À débil articulação estrutural da escola contrapõe-se a sobrerregulação simbólica.

O regime de classe, apesar de nuclear, não é, no entanto, suficiente para definir a estrutura da escola de massas. À segmentação espacial que a classe (a turma) estabelece, corresponde, no eixo da temporalidade, a segmentação do programa de estudos em anos, ciclos e níveis de escolaridade, com o consequente rigoroso controlo de admissão, pelo processo avaliativo, a todas ou, pelo menos, algumas dessas delimitações do tempo escolar. A escola pública de massas é, de facto, a classe mais o exame.

A segmentação temporal começa pelo horário. Inerente à própria imagem da escola é a do horário escolar. Antes ainda de começar as suas actividades escolares, o aluno aprende a atribuir uma estrutura ao seu tempo (turno da manhã? turno da tarde? regime normal?), sabendo-se como isso é determinante na configuração do currículo oculto. Em níveis mais avançados de escolaridade, o horário sofisticava-se, para prescrever as actividades da semana hora-a-hora. Ao dia adiciona-se a semana, o período, o semestre, o ano escolar, até ao ponto de se poder falar para cada uma dessas dimensões temporais de uma especificidade escolar exclusiva: por exemplo ano lectivo. Se o tempo *na* escola é um tempo *da* escola, o seu traço distintivo é o de que é um tempo fragmentado, dividido em unidades, cada uma das quais é o segmento de um conjunto maior.

A segmentação diária é operada pela divisão disciplinar, mas a segmentação anual é determinada pela convenção sobre o grau de dificuldade e adequação etária dos conteúdos de ensino. Inicialmente a escola não implicava a separação dos alunos por anos de escolaridade, conforme a sua idade. As aprendizagens determinavam a sua própria duração e os grupos de alunos em torno do seu mestre eram constituídos apenas em função do seu interesse pelo respectivo programa de estudos. Ainda que se encontrem na Idade Média elementos estruturais configuradores de uma organização sequencial do tempo escolar em função da idade dos alunos e da adequação do programa de estudos (designadamente, através das já referidas orientações para os Irmãos das Escolas Cristãs), entre nós, apenas no século XIX, com Fontes Pereira de Melo, se estrutura essa organização sequencial do tempo, através da adopção do regime de classe (Cf. Fernandes, 1992: 136 e s.).

Ora, a organização sequencial do tempo exige uma sofisticada definição dos conteúdos apropriados para cada nível de ensino, a formulação não apenas das concatenações lógicas dos conteúdos científicos mas também o seu cruzamento com as implicações psicológicas, de forma a adequá-los ao nível etário, bem como a construção pedagógica de níveis crescentes de dificuldade nas matérias a aprender. Esta sofisticada construção, acaba por ter o seu refinamento, contemporaneamente, na definição behaviorista das taxionomias de competências ou skills cognitivos, afectivos, psico-motores e sócio-morais, que estão na base da pedagogia por objectivos. A avaliação, neste quadro, torna-se extraordinariamente importante e complexa, dado que é ela que produz efeitos sancionatórios das aprendizagens com vista a realizar adequadamente o processo de triagem dos alunos e alocação às unidades sequenciais definidas. A sequencialização é hierarquização e a avaliação o seu mecanismo de pilotagem. Compreende-se assim a função central da avaliação na pedagogia e na estrutura organizacional da escola (Cf. Afonso e Estevão, 1992).

É certo que na maioria dos sistemas educativos modernos na educação básica a avaliação não implica que os alunos insuportados tenham que repetir o mesmo ano escolar (como acontecia generalizadamente até muito recentemente em Portugal). No entanto, mesmo no caso dos sistemas educativos que possuem o sistema da passagem automática, a graduação escolar assume outras facetas, designadamente pelo estabelecimento de barreiras de acesso, sob a forma de um exame, a níveis subsequentes de ensino, ou a escolas com determinadas características (por exemplo, algumas Universidades), ou estabelece-se através de processos como o *streaming*, isto é, a distribuição dos alunos por turmas homogêneas do ponto de vista do rendimento académico, gerando, assim, diferentes níveis de aprendizagem no mesmo ano de escolaridade, ou dá mesmo origem a vias escolares diferenciadas, correspondentes aos níveis de aprendizagem e com implicações na possibilidade de frequência de níveis superiores de ensino ou a orientação para o ensino profissional. A avaliação encontra-se assim no coração do modelo institucional da escola e é o mecanismo que regula a filtragem na estrutura sequencial do tempo escolar.

Nos tempos modernos, por contaminação (porventura mútua) do modelo dominante de organização empresarial, a estrutura duplamente segmentada das organizações escolares sofisticou-se nos processos de regulação interna e adoptou formas avançadas de planificação e controlo, construídas com base no pressuposto da via mais racional (*one best way*). Este processo de taylorização é concomitante com a realização de um enorme esforço de centralização administrativa da educação. Tendo em Portugal a mesma idade da escola pública (criada, recordamos, pelo Marquês de Pombal), a centralização consolidou-se durante o período liberal, sob a inspiração do modelo napoleónico, com a consequente burocratização do processo de regulação das escolas, de uniformização de currículos, programas e estruturas e restrição da autonomia relativa das escolas e da autonomia profissional dos professores. O desenvolvimento histórico da centralização e da burocratização administrativa sofreu algumas inflexões na sequência de alguns períodos de revolução social, mas acabou por garantir a consolidação do modelo formal institucionalizado.

Mais recentemente, após o primeiro grande momento de revelação pública da crise da escola - correspondente, nos anos 60, ao Maio de 68 em França, às implicações que teve na educação o movimento pelos direitos cívicos nos E.U.A., ou às crises académicas do fim dos anos 60, princípios de 70 e ao reflexo nas escolas do 25 de Abril, em Portugal -, o reforço das características mais específicas do modelo formal foram reforçadas. Assim, a consolidação das orientações segmentadoras da estrutura espaço-temporal foram acompanhadas de modelos pedagógico-didáticos profundamente prescritivos e mecanicistas (tais como o ensino programado), de tendências tecnocratizantes

na formação de professores (por exemplo, o modelo de formação por competências ou a prescrição de perfis ideais de formação), de modos de regulação e supervisão mais complexos e eficazes (através do estabelecimento centralizado de critérios uniformes de qualidade das escolas ou a definição de modalidades de avaliação aferida), a par da orientação para uma eficácia do tipo empresarial nos métodos de administração e gestão. Esta neotaylorização das organizações educativas não põe minimamente em causa o modelo formal institucionalizado, antes tem constituído, desde a sua emergência durante a segunda metade da década de 70 e na década de 80, a resposta dominante ao sentido reformador desenvolvido nos anos anteriores. Esta resposta reflecte simultaneamente a ideologia tecnocrática da modernização - com a correspondente retórica da eficácia, da qualidade, da competitividade e da competência - e o facto de com estas políticas se procurar garantir um processo de desinvestimento público na educação, o qual aliás se desenvolveu acentuadamente entre 1975 e 1990 (Cf. OCDE, 1989:29 e s.).

Os anos 90, se acentuam e aprofundam esta tendência, fazem-no, no entanto, a par de outras, que contribuem para construir na contemporaneidade das escolas as facetas heteróclitas de um empresa compósita (Derouet, 1989), mergulhada na procura de linhas plurais de justificação, ante os desafios da sociedade global, a centralidade actual das tecnologias da informação e a pluralização dos modos de ser e de saber das sociedades cosmopolitas e multiculturais da era pós-colonial. Porém, no momento presente, a escola, quiçá pela primeira vez, confronta-se com a obsolescência do modelo formal que a instituiu, procurando gerar outros modelos, diversos e plurais.

### Quebrar o molde<sup>5</sup>

A procura de novos modelos formais para a organização escolar, tendo por pano de fundo a crise do modelo institucionalizado, encontra-se condicionada por três factores: o desenvolvimento de novos modelos organizacionais no conjunto da sociedade, o desenvolvimento de novas tecnologias de informação e o efeito da escola paralela.

5 Quebrar o molde é o título de um dos capítulos de um documento do governo dos E.U.A. de orientação das reformas educativas, tendo por horizonte o ano 2000, intitulado *America 2000 - An Education Strategy* (U.S. Department of Education, Washington, 1991). Referindo-se às mudanças estruturais a realizar nas escolas americanas, o seu sentido político é semelhante ao português Fazer a reforma em cada escola, com todas as ambiguidades que se lhe associam. Todavia, a ênfase nas mudanças da estrutura formal institucionalizada é, porventura, o testemunho político mais eloquente de um dos mais expressivos sentidos das reformas dos anos 90.

As instituições educativas existem par a par com outras organizações e instituições que constituem campos interorganizacionais (Scott, 1991). Estes campos funcionam como elementos portadores de disposições e sentidos que constroem, através de variados dispositivos, a acção no interior de cada uma das organizações. As escolas públicas, por exemplo, são integrantes do aparelho administrativo do Estado, estabelecendo com outras organizações do mesmo aparelho administrativo (tais como os hospitais ou as repartições públicas, por exemplo), algumas relações de isomorfismo, mesmo considerando as profundas diferenças entre elas. É o caso, por exemplo, da natureza dos vínculos dos funcionários, e os elementos simbólicos que lhes estão associados (a cultura do funcionário público, no senso comum). Há, por outro lado, uma enorme pressão social, através de mecanismos formais (como a publicidade, a divulgação pública nos mass-media ou as agências de formação<sup>6</sup>), ou informais (como os padrões de prestígio ou as mensagens transmitidas pela arquitectura de edifícios e equipamentos), pela difusão de valores e atitudes das organizações empresariais de sucesso. Há, assim, uma contaminação, que se não significa nenhuma espécie de determinismo, constitui seguramente uma das principais influências contingenciais sobre as escolas. A sociedade contemporânea caracteriza-se precisamente pela disseminação de valores organizacionais que têm o seu veículo numa espécie de gestão desencarnada (Meyer, 1994:53), a qual se caracteriza pela divulgação de fórmulas abstractas, de sentido generalista e com pretensão de aplicação universal (por exemplo: *small is beautiful* ou gestão por objectivos ou gestão estratégica). A difusão mundial destes dispositivos não pode deixar de afectar seriamente a estabilidade do modelo formal institucionalizado das escolas.

Sendo muito diversos os sentidos e as formas das orientações manageriais para as organizações, há em todos eles uma forte tendência comum que se caracteriza pela versatilidade, a flexibilidade organizacional, a capacidade de adaptação à mudança e de produção de inovações perante um mundo em transformação. Em convergência com esta orientação, a par das tendências neotayloristas e em forte concorrência com elas, há uma nova ênfase na participação, na descentralização, e na promoção de recursos humanos qualificados e polivalentes. Esta orientação constitui o que tem vindo a ser chamado de novo paradigma produtivo (Kovacs, 1993) ou novo paradigma técnico-económico (Rodrigues, 1991).

6 Não deixa de ser interessante verificar que uma parte muito significativa da formação contínua profissional de trabalhadores e quadros empresariais feita através de mecanismos formais seja realizada, entre nós como na maior parte da Europa, por professores do ensino regular, em acumulação. É este assim um importante dispositivo de transmissão, para o interior das organizações escolares, das filosofias de gestão das empresas.

As mudanças organizacionais em curso pressionam as transformações do modelo formal das escolas. Um factor convergente com essas transformações é a difusão das novas tecnologias de informação. A generalização dos meios informáticos e as enormes possibilidades que por eles foram abertas na armazenagem e no acesso à informação, pelas bases de dados, permitiram que se tivesse já afirmado que os sinos soam a rebate pela era dos professores (Lyotard, 1979:88). As mudanças nos dispositivos e processos de difusão dos saberes, não permitindo embora confirmar as previsões (utópicas? catastrofistas?) do fim das escolas e dos professores, constituem um seriíssimo desafio a umas e a outros. Ainda que não seja admissível estabelecer uma relação determinística entre o desenvolvimento de novas tecnologias e mudanças organizacionais - e considerando mesmo que as novas tecnologias de informação não podem substituir os meios seculares de comunicação de cultura, como são os livros, por exemplo, os quais são possuidores, pelo usufruto individualizado que permitem e pela temporalidade reversível da leitura, de possibilidades de aquisição auto-construída e livre do saber<sup>7</sup> - é de considerar que as novas tecnologias da informação não são compatíveis com o ensino unidireccional do professor orientado para o aluno médio, nem com a rigidez de organização do espaço e do tempo ou do ensino por disciplinas, exigindo um modelo capaz de configurar uma escola versátil (Martin-Moreno, 1989), com estruturas organizacionais que adoptem princípios de funcionamento em que se optimize a fluidez, a mobilidade, a adaptabilidade, a integração, a informação sistemática, a comunicação, a participação e o empenhamento (Cf. Kovacs, 1989). Este é um eixo determinante da inovação em educação na actualidade (Cf. Canário, 1993).

A mudança do modelo formal das escolas não é uma questão que se coloque exclusivamente às escolas, sobretudo num país de administração educativa centralizada como é o nosso: daí o logro de um slogan como o do Ministério da Educação (Fazer a reforma em cada escola). Esta é uma questão de política educativa: só que o seu ponto de incidência são as escolas. Referiremos de seguida três eixos sobre os quais se desenvolvem as políticas de mudança do modelo formal das escolas, sob a forma de dilemas. Trata-se, como é bom de ver, de dilemas organizacionais, nas quais incidem as políticas educativas. Não são possibilidades de acção que se abram com liberdade total aos actores educativos, ainda que, nas escolas não sejam nunca indiferentes as possibilidades de mudança que as esferas de liberdade disponibilizam.

7 Ainda muito recentemente, um filósofo como Jacques Derrida fazia, num colóquio em Braga, um veemente apelo à resistência à ditadura dos media pela potenciação dos valores humanistas da cultura do livro.

*Autonomia/Heteronomia*

Uma das palavras chave de uma retórica da reforma educativa contemporânea é autonomia. No entanto, é porventura não apenas mais adequado como mais prudente, perante a pulverização e o desgaste dos sentidos a que esta palavra está submetida, utilizar o plural autonomias<sup>8</sup>.

Os normativos legais têm vindo a referir uma série de autonomias da escola: cultural, pedagógica, administrativa e (ainda que esta não seja concedida) financeira.

Considerando que o conceito de autonomia tem uma natureza dimensional, o que significa que há diferentes graus de autonomia, não sendo esta, portanto, algo que se possui ou não absolutamente, Sousa Fernandes (1992: 224-230) inventaria os seguintes conceitos de autonomia: autonomia política, autonomia administrativa (regulamentar, financeira, patrimonial, de provimento de pessoal) e autonomia científica e pedagógica (de escolha de métodos e técnicas de ensino e avaliação, de escolha de estruturas de organização de ensino e avaliação, de constituição e funcionamento dos órgãos de gestão do ensino e avaliação, liberdade de escolha de um projecto científico e dos planos e programas de investigação).

William Tyler inventaria o termo autonomia por ligação aos seguintes referentes: autonomia dentro da sala de aula, por separação física e social do espaço onde o professor desenvolve o seu trabalho - neste caso, fala em autonomia técnica; autonomia consagrada por normas, respeitante por exemplo a actos administrativos ou a contratações ou despedimentos de professores e funcionários - neste caso, chama-se autonomia legal-burocrática; autonomia da actividade docente assente em códigos próprios de acção educativa e de valores profissionais que consagram o auto-controlo, os quais são legalmente reconhecidos - neste caso, designa-se por autonomia profissional-colegial; autonomia difusa e generalizada, não dependente de normas burocráticas nem profissionais, das comunicações interpessoais e da acção pedagógica na escola - neste caso, trata-se da autonomia pedagógico-comunicativa (Tyler, 1991:42).

Da nossa parte, preferimos distinguir os seguintes conceitos de autonomia: *autonomia jurídico-administrativa* que se define pela poder de qualquer entidade (no caso as instituições educativas) se darem norma própria e de, no exercício das suas atribuições, praticar actos administrativos definitivos e executórios (Cf. Machado, 1982); *autonomia relativa*, sociologicamente definida como relação de não dedução das propriedades significantes e das relações

internas, nem subordinação funcional do sistema educativo perante o sistema social - a escola funciona sem absoluta dependência da ordem social em que se insere, podendo prosseguir orientações e interesses diferentes dos que lhe estão socialmente consignados através dos dispositivos normativos e ideológicos do Estado (Cf. Fritzell, 1987 e Gordon, 1989); *autonomia profissional dos professores*, definida como auto-controlo grupal das condições de trabalho, livre escolha de métodos e procedimentos, e subordinação a critérios profissionais dos dispositivos de formação, ingresso e progressão na carreira; autonomia pedagógica dos alunos, que se define pela assunção pelo aluno do papel de sujeito da sua aprendizagem, através da participação na planificação, na realização e na avaliação das suas actividades educativas; *autonomia organizacional da escola*, definida pela possibilidade da escola em elaborar um projecto educativo próprio e pela capacidade em executá-lo.

As referências a autonomia que têm vindo a ser feitas no contexto das actuais reformas educativas, podendo incidir em qualquer das outras formas ou conceitos de autonomia, têm-se centrado no último: a possibilidade das escolas e instituições educativas conceberem e realizarem o seu projecto educativo distinto, socorrendo-se para isso dos meios indispensáveis dotados pelo Estado e procurando ir ao encontro dos interesses e necessidades da comunidade onde se inserem.

A autonomia, em Portugal, implica uma enorme desregulamentação das escolas pelo Estado. Tal desregulamentação, exigida pela necessidade de atribuição às escolas do poder de construir os seus modos próprios de funcionamento e de organização, não significa a aceitação de um certo angelismo na crença das possibilidades dos actores educativos para se harmonizarem na definição da sua escola com rosto. Pelo contrário, ela permite abrir um espaço de conflito, que é inerente à definição das prioridades e das orientações educativas. Apenas faz centrar esse espaço na escola, subtraindo-a das soluções uniformizantes definidas pela administração central do Estado. Atribui-se assim um papel instituinte aos actores educativos, enquanto agentes de recontextualização pedagógica (Bernstein, 1990/1993:213).

O papel instituinte dos actores educativos conferido pelas condições de autonomia é decisivo na adaptação da escola aos seus alunos, na integração das diferentes culturas, pela recusa de uma perspectiva de hegemonia monocultural, e na constituição das escolas como espaço cívico de participação educativa. Porém, se a autonomia é a condição necessária da realização desse esforço adaptativo, dessa abertura multicultural e dessa construção de espaço cívico, ela não constitui condição suficiente. O que é determinante não é a autonomia, mas o *uso* da autonomia (Hutmacher, 1992:57).

Por isso mesmo, se a autonomia tem sido erguida na actualidade como

<sup>8</sup> Esta opção traduz-se no título da nossa publicação A Escola e as Autonomias ( Porto, Asa, 1993).

uma das condições de realização de uma acção educativa participativa, tendencialmente igualitária, assente no desenvolvimento dos alunos e colaborativa quanto aos processos de trabalho (Bacharach e Mundell, 1993) e se a autonomia profissional dos professores é defendida como reserva de resistência contra o processo de proletarização (Apple, 1989), o seu uso - e desde logo, o uso político pelo Estado do conceito de autonomia - é controverso.

Com efeito, a autonomia das escolas tem sido utilizada pelos poderes públicos como uma expressão legitimadora da redução do financiamento aos estabelecimentos de ensino, com a indicação complementar da necessidade de recurso ao mecenato e à mobilização de recursos junto das comunidades locais. Por vezes, mesmo, a referência à autonomia funciona como um processo de repartição de responsabilidades pelos actores educativos, sem assunção das correspondentes responsabilidades pelo Estado (por exemplo, a propósito da falta de condições de segurança, refere-se a autonomia das escolas para iludir a insuficiência ou a impotência de medidas preventivas da segurança pública). Outras vezes, a referência à autonomia é proclamada como uma estratégia de gestão, pela desconcentração de funções, remetidas para a escola, ao mesmo tempo que se apuram os mecanismos de controlo do Estado, realizando-se desse modo uma recentralização por controlo remoto (Lima, 1995).

Quando associada a uma lógica de privatização e de mercado (é o caso da política das chamadas magnet schools, nos E.U.A. - próximas, nos seus objectivos, do que por cá se tem designado por cheque escolar), a autonomia organizacional das escolas é entendida como meio de intervenção concorrencial, com vista à conquista do seu próprio público escolar. A defesa destas políticas assenta na sustentação de que elas se destinam a adequar as escolas aos seus contextos sociais e a estabelecer uma empatia com as comunidades, dado que as escolas são escolhidas pelos pais em função do perfil dos serviços que oferecem e do seu clima organizacional. No entanto, verificou-se que algumas escolas prioritariamente definiram estratégias para se adaptarem à procura social, visando antes de tudo impedir a fuga dos bons alunos, à custa de processos subliminares de exclusão e afastamento dos alunos difíceis ou de grupos étnicos minoritários (Broccolichi e Oeuvrard, 1993). O uso da autonomia foi colocado, em nome de razões de qualidade pedagógica, ao serviço de práticas racistas e de exclusão social.

Por tudo isto, no balanço entre autonomia organizacional da escola e heteronomia, não pode haver uma resposta maximalista: a autonomia é indispensável não apenas à renovação pedagógica e organizacional como à construção da democracia participativa nas escolas (Formosinho, 1989b); no entanto, o Estado tem um papel regulador, cuja abdicação em nome do estado mínimo ou dos interesses do mercado educacional ou mesmo das comunidades,

não pode ser considerada aceitável. Esse papel é de uma extraordinária complexidade, porque significa substituir a prioridade atribuída à função regulamentadora e normativa, pela edificação de dispositivos de concertação e pela rigorosa procura de meios de defesa dos direitos dos alunos e das comunidades. Não se vê como isso possa ser feito sem descentralização administrativa e sem a criação de organismos de concertação educativa. Eis por que a autonomia organizacional das escolas constitui, também por isso, um desafio à reforma do Estado, no domínio da administração educacional.

#### *Abertura/Fechamento*

O complemento à autonomia da escola, como condição necessária para evitar a transformação da escola numa burocracia profissional (Mintzberg, 1990) ou numa organização autista, é a abertura comunitária. Como vimos, o fundamento último da autonomia organizacional encontra-se na adequação da acção educativa aos seus alunos (a comunidade dentro da escola, como afirma Canário, 1992:79), e na participação comunitária na realização democrática do seu próprio projecto educativo. A menos que se considerem os professores como exclusivos detentores da competência para a formulação e execução do referido projecto educativo de escola - e seria precisamente esse o fundamento da configuração organizacional da escola como burocracia profissional - a participação comunitária torna-se incontornável. Referimo-nos aqui, bem entendido, à participação na decisão, e não apenas na execução das actividades educativas. O conceito de participação, no entanto - à semelhança de muitos termos utilizados para descrever ou prescrever políticas educativas - é polissémico, quando não ambivalente. A abertura da escola à comunidade é aqui entendida no sentido da disponibilização da organização escolar para a partilha do poder. *Partilha do poder* não quer dizer estabelecimento de esferas autónomas de competências, nem construção de simples protocolos de colaboração, nem tão pouco apenas pertença aos órgãos de construção de consensos. Partilha de poder significa disputa, divergência de opções e de caminhos, escolha entre alternativas de valores e de interesses; significa, colaboração e conflito, características inerentes a todas as relações de poder (Friedberg, 1993:113 e s.), numa perspectiva que, todavia, é de potenciação da dimensão transformativa do poder facilitativo (Dunlap e Goldman, 1991; Goldman et al., 1993). No entanto, há formas diversas para assegurar a partilha do poder, assim como há diferentes graus de participação, tal como de abertura à comunidade.

Um conceito normalmente associado a formas de abertura das organizações escolares é o de partenariado ou parceria. Entende-se por partenariado ou parceria o estabelecimento de formas de relação entre a escola (ou algum dos

seus sectores) e uma ou várias entidades para o estabelecimento de projectos de natureza educacional, os quais são planeados, executados e dirigidos em comum. O partenariado ou parceria pode ser estabelecido entre estabelecimentos estritamente educativos (por exemplo, entre uma escola e um centro de formação, para acompanhamento da formação contínua dos seus professores) ou não (por exemplo, entre uma escola e empresas no âmbito da formação para o trabalho), assim como pode ter como escopo a direcção global das actividades educativas ou incidir em áreas específicas de actividade; em suma, as relações de partenariado ou parceria podem ser inter ou extra escolares, entre os aparelhos de formação, com empresas, com grupos de juventude, com outras instituições publicas, etc. (Cf. Stievenart, 1989).

O sentido da abertura da escola é, em última análise, o da territorialização das práticas educativas, através da integração das culturas locais e a apropriação dos meios e processos de construção e difusão de saberes que se encontram disseminados, num contexto caracterizado pela multiculturalidade e pela pluralidade das agências de difusão dos saberes. A abertura tem uma evidente dimensão curricular, dado que incide sobre os processos e percursos de aprendizagem, e tem também uma dimensão organizacional e administrativa. As escolas abertas, de parceria ou comunitárias, exigem instrumentos, práticas e estilos de gestão que são incompatíveis com a gestão tradicional das escolas fechadas, concebidas como sistemas de fornecimento de instrução (Sergiovanni, 1992). Alguns estudos empíricos realizados em escolas de mais do que um país em experiência de reforma, com celebração de parcerias interinstitucionais, mostraram que há uma forte tendência para que as práticas de direcção e gestão sejam dominadas pelas convenções simbólicas institucionalizadas, através de práticas como a redução da participação para evitar crises, ou a perseguição do auto-interesse, ou ainda a rotinização das acções de colaboração que exigiriam disponibilidade e inovação (Cf. Boyd, 1992; Smylie et al., 1994; Mawhinney, 1994). São necessários processos adaptativos na direcção das escolas, com vista a evitar que a abertura da escola se transforme numa mera tecnologia de ensino, integrada nas rotinas e socialmente anodina.

Com efeito, para além das dimensões curriculares e administrativas, a abertura da escola possui uma considerável dimensão social, pela vitalização do espaço democrático de cidadania, proporcionado pela escola (Stoer, 1994:22). Essa vitalização radica na possível disponibilização da escola para se tornar o pólo do diálogo intercultural, o espaço de aprendizagem da revelação do outro e de defesa do direito à diferença, e o momento de construção da solidariedade.

É no sentido da afirmação das potencialidades da abertura às escolas à comunidade como realização da escola democrática que se têm vindo a

afirmar as virtualidades das *comunidades educativas*, em geral, e da *escola-comunidade educativa*, em particular (Cf. Formosinho, 1989a; Sarmiento e Formosinho, 1992; Sarmiento e Ferreira, 1994). As comunidades educativas, entendidas como espaços institucionais de construção interactiva de valores e objectivos e de promoção de uma comunicação intersubjectiva assente num sentimento de pertença colectiva, parece poderem obedecer à possibilidade de apropriação pelos actores sociais da sua própria vida e trabalho no campo educativo, ensaiando formas de auto-governo e de democracia participativa e favorecendo a criação de condições de convivencialidade nas escolas. Ora, o princípio comunitário é o que hoje oferece mais virtualidades para a apropriação pelos cidadãos do espaço cívico numa perspectiva de liberdade e autonomia pessoal e social (Cf. Santos, 1994).

Há, todavia, uma prevenção a estabelecer: a abertura à comunidade é também a abertura à possibilidade da afirmação na escola dos atavismos locais. É ainda recente o episódio da exclusão da escola de uma criança seropositiva, por pressão da comunidade local, para que se possam ignorar os riscos da hegemonia na escola dos preconceitos e ideologias exclusionistas. A comunidade é heterogénea e conflitual na sua constituição. A abertura da escola pode muito bem transformar-se na celebração de protocolos de dominação dos sectores, camadas e classes sociais mais assertivas, com maior capital simbólico compatível com os códigos escolares. Não há, à partida, nenhuma garantia de que o espaço de cidadania se transforme num instrumento de dominação social. As comunidades educativas só realizam a totalidade das suas potencialidades educacionais e sociais - sobretudo quando as encaramos na perspectiva de servirem a educação básica da população - se se inserirem numa lógica de acção igualitária e de promoção dos direitos das crianças. Esta lógica é, também ela, uma construção social, dependendo dos actores que intervêm na cena educativa; porém, tal como foi referido a propósito da autonomia organizacional das escolas, a intervenção reguladora do Estado é determinante na salvaguarda daqueles direitos.

#### *Individualismo/Colegialidade*

Se a autonomia organizacional da escola, por contraposição à heteronomia, define o eixo vertical das relações entre a escola e o Estado, e a abertura da escola, por contraposição ao fechamento, define o eixo das relações horizontais da escola com o seu território social - a comunidade -, há um eixo interno à organização escolar que se define pelo tipo de laços organizacionais que se revela no dilema individualismo/colegialidade.

Com efeito, neste dilema se confrontam dois princípios estruturais

distintos: o da segmentação dos espaços, da compartimentação das disciplinas e da separação das actividades educativas próprio do regime de classe e o da conjugação dos esforços de professores e alunos, da gestão interdisciplinar do currículo e flexibilização das tarefas cooperativas.

Se o mais forte predictor da eficácia dos professores é a colegialidade (Lee et al., 1991), nem por isso a cultura da colaboração se pode considerar como dominante entre as culturas ocupacionais docentes. O celularismo (Gonzalez, 1993) da estrutura formal exprime-se nas culturas ocupacionais na defesa da preservação do espaço da sala de aulas como domínio da soberania do professor isolado. Sobre o individualismo das culturas docentes há uma vasta literatura, por vezes de natureza moral, outras vezes com uma preocupação de crítica social. No entanto, não são muito frequentes as referências à cultura do individualismo como estratégia de resistência dos professores ao controlo que secularmente se exerceu sobre o seu trabalho (Smyth, 1991). O individualismo é funcional na preservação de um espaço de auto-controlo, ante as pressões externas (designadamente do Estado) para a apropriação da concepção do acto educativo (através, designadamente, dos programas nacionais, das orientações metodológicas, das normas de avaliação, etc.). É também verdade, contudo, que o isolacionismo individualista na sala de sala permite o reforço do poder dos professores sobre os alunos, ao impedir a visibilização das formas de actuação e de procedimento e ao permitir depositar nas mãos do professor o exclusivo dos meios de controlo da sala de aula (normas de disciplina, registo de falta, poder de avaliar, etc.).

O ensino isolado e insularizado esbarra com as exigências da interdisciplinaridade na criação e difusão dos saberes e com a exigência pedagógica da globalização curricular. Além disso, as formas organizacionais emergentes no novo paradigma da organização do trabalho - a que já nos referimos - supõem a transformação dos contextos de acção em colectivos novos assentes em processos de aprendizagem colectiva, indutoras de inovação e adaptabilidade às mudanças (Cf. Crozier, 1989:205). Não há razão para que se possa pensar que as escolas e os professores não participam desta transformação. Pelo contrário, há boas razões para que se defenda uma dimensão da profissionalidade docente que assuma os professores como aprendizes contínuos numa comunidade de profissionais interactivos (Fullan, 1992:120). O reconhecimento disso mesmo está no facto dos códigos deontológicos definidos pelas organizações profissionais dos professores, em todo o mundo, considerarem a colegialidade como uma das preocupações dominantes (Estrela, 1993). Este facto não impede, porém, que se reconheça a prevalência das perspectivas individualistas na acção dos professores, mesmo, por vezes, sob formas nominalmente colegiais, e que se constate a relativa inoperância das relações colegiais para modificar práticas

de ensino estabilizadas pelo tempo (Little, 1990). A colegialidade prescrita, muitas vezes mesmo normativamente imposta no quadro das reformas educativas contemporâneas - a colegialidade compulsiva ou domesticada (Hargreaves, 1991 e 1992) - não apenas não proporcionou, nos contextos sobre que se exerceu, novas relações de trabalho, como se tornou um factor de perturbação das interacções educativas na escola, tendo sido associada normalmente a uma representação dos professores sobre a retirada do controlo das actividades educativas dentro da sala de aula e a uma intensificação do trabalho docente, sem reversão para um novo dinamismo pedagógico e organizacional. Em alternativa à colegialidade compulsiva, a colegialidade radicada numa cultura colaborativa (Hargreaves, 1992 e Nias et al. 1989), beneficiando do facto de assentar na espontaneidade das interacções entre pares, gerada pela crença nas vantagens pessoais e profissionais da organização interactiva das actividades educativas nas escolas, favorece uma orientação para o desenvolvimento, em todos os sentidos desta expressão: desenvolvimento de competências pessoais, do sentido de pertença e da motivação; desenvolvimento das actividades, das capacidades inovatórias e dos dinamismos organizacionais; desenvolvimento dos alunos.

As culturas colaborativas colocam certamente exigências de natureza estrutural à escola: a cooperação exige tempo e espaço de viabilização e é indissociável de formas de liderança desmultiplicadoras das energias individuais e favorecedoras da integração colectiva das diferenças, isto é, uma liderança transformacional (Quantz et al., 1991; Leithwood, 1994). As estruturas da cooperação (tais como o *ensino em equipa* ou as equipas de projecto ou ainda as estruturas de coordenação interdisciplinar) supõem a possibilidade de realização das mudanças organizacionais na escola, o que as torna incompatíveis com os normativos uniformizadores característicos da ausência de autonomia<sup>9</sup>. Mas se a cultura cooperativa tem uma dimensão estrutural, ela possui também uma importante componente de política de escola: a cultura de cooperação expressa em formas de organização assentes em equipas interdisciplinares induz potencialmente novas relações sociais de trabalho, mais participativas, menos hierarquizadas e mais democráticas (Cf. Correia, 1994).

A autonomia, a abertura e a colegialidade constituem três vertentes configuradores de novos modelos organizacionais integrantes de um novo paradigma de escola. No entanto, em si mesmos, eles não permitem uma

9 Poderemos encontrar na contradição entre a estrutura organizacional uniforme e a necessidade da flexibilização própria da actividade de projecto uma das principais dificuldades de funcionamento da área-Escola. Aliás, esta resultante da reforma educativa é uma boa ilustração de algumas das considerações anteriores, designadamente a propósito da colegialidade compulsiva.

compreensão global deste novo paradigma. Dado que são formas, permanecem vazias enquanto não são revestidas de sentido pelas acções. Como vimos, há uma ambivalência em cada uma dessas formas (por exemplo: autonomia para o desenvolvimento ou autonomia segundo a lógica do mercado, abertura pela participação ou para a exclusão, colegialidade cooperativa ou compulsiva). A questão determinante, é, assim, a das *lógicas da acção*.

### Lógicas da acção

A lógica de acção é o conjunto de representações simbólicas que fundamentam a intervenção prática nos contextos de acção. Na medida em que essas representações são fundamentantes das relações estabelecidas entre meios e objectivos, as lógicas de acção contém uma racionalidade; no entanto, e dado que tais relações são condicionadas pelos constrangimentos sob os quais se desenvolvem as acções, essa racionalidade não é absoluta, mas limitada.

A racionalidade limitada (Simon, 1989) dos actores não é necessariamente anterior à acção; pelo contrário, a acção constantemente exige a reinterpretção dos seus próprios lances, o que resulta num processo de geração simultânea e dialéctica de acção e interpretação. As lógicas de acção são, por isso, inerentes ao processo da acção. A acção é, no entanto, sempre antecedida de *disposições* para a acção, as quais assentam nos sistemas heterogéneos de crenças, representações, valores assumidos e assunções de base que existem entre os membros das organizações e estabelecem as condições da sua cooperação e disputa de poder. Tais disposições são, em grande medida, subentendidas e não verbalizadas, e nelas coexistem perspectivas racionalmente finalizadas e impulsos de natureza afectiva, preconceitos e ideias préconcebidas, valores não formulados mas implícitos e orientações práticas aportadas pela tradição, ou pela realização intersubjectiva de sistemas de hábitos e de crenças. As disposições, quando se manifestam no interior de uma dada organização escolar e se relacionam com a acção e a vida no seu interior, integram as *culturas organizacionais de escola*. Numa dada escola podem coexistir várias (sub)culturas organizacionais, condicionando todo o processo de construção do entendimento e da realização dos quadros de intelegibilidade (frequentemente objecto de fases de conflito, até se atingir uma fase de estabilização temporária) sobre os procedimentos a adoptar e os comportamentos considerados aceitáveis. As culturas organizacionais de escola (ou pelo menos a cultura hegemónica) exprimem-se no projecto educativo de escola, o qual, na medida em que se constitui como elemento material de expressão cultural, é um dos seus artefactos. Mas, dado que a acção institui uma dimensão de transformação

das condições à partida em que se estabeleceram as bases das disposições atrás referidas, ela é indutora de mudanças nas culturas organizacionais e a principal fonte da sua dinâmica interna (outra das fontes é constituída pelas contingências do ambiente externo, as quais, todavia, só intervêm organizacionalmente através da interpretação que delas é feita pelos actores e da consequente acção que impulsionam).

A racionalização da acção ocorre, também, *após a acção*, sendo neste caso fundamentante das respostas entretanto tomadas para os problemas que as geraram. Ao contrário do que preconiza a teoria da decisão conhecida pelo modelo do *garbage can*<sup>10</sup> (March e Olsen, 1976), essa não é, no entanto, a *regra* do processo decisional nas organizações, mas apenas um dos seus elementos inerentes (Cf. crítica ao modelo em Friedberg, 1993: 73-6). Em síntese, a racionalização ocorre antes, durante e após a acção. É este processo totalizado de racionalização (recordamos que nos referimos a uma racionalidade limitada) que designamos por lógicas de acção.

As lógicas de acção emergem nos contextos de acção, mas não nascem por geração espontânea. Elas assentam nos interesses dos actores mas também nos protocolos do entendimento entre si; baseiam-se na percepção do contexto preciso em que ocorrem, mas articulam-se com as orientações normativas ou ideológicas que instituem o horizonte das possibilidades admissíveis de acção; nascem em cada individuo, enquanto actor, mas conjugam-se no grupo ou na comunidade; ocorrem *dentro* da organização, mas presentificam o que é significativo lá *fora*. Por outro lado, numa escola coexistem e disputam-se diferenças que se actualizam em diferentes lógicas de acção, nos vários momentos da sua incidência: na planificação, na execução e na avaliação da acção. No entanto, uma lógica de acção pode perdurar predominantemente no tempo e estabelecer-se como elemento projectivo das interpretações das escolas: nesse caso, a vida da escola tem maior consistência e reforça-se a previsibilidade das suas ocorrências. A possibilidade desta ocorrência desenvolve-se no quadro de uma cultura organizacional dominante e forte, a qual perdura pelo êxito (não necessariamente desejado) do processo de socialização dos membros da escola e (ou) pela liderança organizacional. Provavelmente, no entanto, é a coexistência potencialmente conflitual de distintas lógicas de acção o que é dominante na *longa duração*, no contexto organizacional das escolas.

10 À letra, modelo do cesto dos papeis. A metáfora pretende sugerir a natureza arbitrária e o processo ambíguo que a decisão adopta nos contextos organizacionais. Dado que nos referimos a uma conceptualização precisa, preferimos utilizar a expressão não traduzida, até porque ela é muito conhecida entre os que se debruçam sobre os processos decisoriais nas organizações.



Não obstante, podemos esboçar as traços mais marcantes de algumas linhas de acção nas escolas, neste final do século em que definitivamente se perdeu um sentido unívoco para a acção educativa e se ganhou uma multiplicidade de caminhos, que constituem outras tantas justificações para as diferentes possibilidades de vida que aí ocorrem. Estas são, portanto, as linhas plurais com que se vai entretecendo no dia-a-dia o *patchwork* da acção educativa<sup>11</sup>.

A lógica dos direitos das crianças privilegia na acção educativa o processo de desenvolvimento das crianças em todas as vertentes sobre as quais incidem os seus direitos. Nesse sentido, a escola é assumida não prioritariamente como um espaço institucional de transmissão cultural, mas como o local da realização de um projecto de vida, nas suas diferentes dimensões. Organizacionalmente esta lógica de acção tende a exprimir-se pela ênfase nos direitos participativos da criança e estimulará o seu poder de decisão. Pedagogicamente encontrar-se-á na adopção de métodos activos e de pedagogias não directivas. No interior desta lógica de acção podem definir-se duas direcções: uma que tende a submeter o processo educativo a uma dimensão assistencial, pela interpretação dos direitos das crianças a partir de um modelo cultural definidor das condições de conforto e integração; outra que se exprime na aceitação das características culturais de origem, procurando realizar um projecto educativo de configuração multicultural, promovendo a expressão endógena dos direitos.

Se a lógica dos direitos da criança toma por referente os alunos como membros da organização escolar a lógica *profissional* assenta no facto dos professores estarem institucionalmente revestidos do saber pedagógico e deste ser fonte do poder. A lógica profissional é aqui entendida como lógica pedagógica e não como lógica corporativa. A escola é entendida antes de mais como espaço de expressão da acção pedagógica, isto é, de acção docente com ou sobre os alunos. Dentro desta lógica, os órgãos de coordenação pedagógica tenderão a ter um papel fulcral. No entanto, isso não a torna incompatível, por um lado, com pedagogias activas, as quais, todavia, são interpretadas sobretudo na sua dimensão metodológica, em detrimento das suas dimensões organizacionais de partilha de poder e subordinação do poder dos professores perante os direitos participativos dos alunos, e, por outro lado, com pedagogias

tradicionais caracterizadas pela insularização do acto educativo e pela transmissão unidireccional do conhecimento, baseadas nas competências académicas dos professores, no quadro de uma cultura ocupacional que enfatiza o saber científico. Esta lógica é ainda compatível com a definição de critérios de eficácia profissional e com padrões de inovação assentes na modernização das tecnologias educativas ou na adopção de critérios exógenos de competência.

A lógica do *desenvolvimento local* desenvolve-se na potenciação da abertura da escola à comunidade, na dupla dimensão de participação comunitária nas actividades educativas e de intervenção da escola na comunidade, com vista ao seu desenvolvimento. A abertura da escola é, portanto, uma dimensão organizacional determinante, que se reflecte no processo de partilha de poderes, exprime no projecto educativo de escola e traduz em níveis formais e informais de participação alargada. Pedagogicamente esta lógica de acção revela-se em actividades de intercâmbio com o meio, no trabalho de projecto e na incorporação instituinte dos saberes locais no currículo. Estruturalmente a lógica do desenvolvimento local pode assumir a forma de parcerias ou outros modelos de comunidade educativa. Uma forma possível da expressão desta lógica é a da escola de pais, entendida como formação das famílias pela escola e intervenção familiar na educação das crianças, no quadro da valorização da família nuclear.

A lógica do *serviço público* exprime-se na acção educativa quando esta é entendida como a prestação de um serviço administrativo aos cidadãos. A organização é entendida como um espaço de reprodução normativa, e a dependência relativamente aos procedimentos uniformes, impessoais e regulados por norma escrita defendida como aspecto cosubstancial à natureza da escola. Por consequência, esta lógica associa-se uma cultura burocrática com consignação de papeis formais a todos os intervenientes. Como consequência, a divisão de tarefas é inerente ao processo de segmentação estrutural. O poder (e as suas relações) tende a ser ocultado, no quadro da racionalização da acção, sendo, em contrapartida, enfatizada a autoridade, como expressão legítima de um poder delegado pelo Estado. A lógica da acção educativa como serviço público é, será escusado dizê-lo, a lógica que o modelo formal instituído da escola supõe.

Finalmente, a lógica de *mercado* associa-se à emergência contemporânea das políticas educativas neo-liberais, e exprime-se na disputa dos alunos através de estratégias de marketing educacional de difusão de uma imagem exterior da escola, na compatibilização interna dos comportamentos com essa imagem, através de estratégias liderantes e de manipulações simbólicas, do tipo das preconizadas pelas teorias do Desenvolvimento Organizacional ou da corporate culture e, no quadro do ensino público, pela privatização parcial de serviços

11 As referências seguintes às lógicas de acção assentam numa investigação empírica em curso, sendo no entanto, teoricamente devedoras de reflexões e investigações múltiplas, de que convém, no entanto, referir, pela sua proximidade de problemática, a de J.L.Derouet (1989 e 1992). Este autor apresenta como *modelos de competência educativa*, isto é padrões resultantes da integração coerente de elementos de doutrina configuradores de concepções educativas, os seguintes: modelo de interesse geral; modelo comunitário; modelo da eficácia; modelo do mercado; modelo da criatividade e modelos não políticos - o eugénismo e o amor.

educativos (por exemplo, gestão de cantinas ou ateliers de tempos livres) e pela contratualização mecânica, como estratégia de afirmação da escola. Encontra-se também esta lógica na adaptação para o contexto escolar da linguagem constitutiva do jargão do mundo dos negócios ou do *management* empresarial, tais como: performatividade, competência, eficácia, qualidade total, produtividade, racionalização de custos, etc.

As lógicas de acção esboçadas estão porventura - uma ou várias e de uma forma ou de outra - presentes na acção quotidiana no contexto organizacional das escolas. Elas supõem apenas a possibilidade da decisão autónoma dos actores educativos, nas condições (mais ou menos) limitadas da autonomia relativa das escolas. Isto vale por dizer que em condições de forte pressão administrativa do Estado - quer sob a forma regulamentadora e normativa, quer sob a forma inspectiva de controlo - a tendência para uma convergência com o Estado é muito forte, mesmo se a resistência a essa tendência uniformizadora se exprime em lógicas alternativas de acção. Por outro lado, o campo interorganizacional em que as escolas se movem, se não determina os modos de funcionamento destas, pode exercer um forte pressão no sentido da racionalização dos comportamentos dos actores e na indução de formas organizadas de condução das actividades educativas. Por tudo isto, as lógicas de acção, não permitem, só por si, uma compreensão global da acção educativa nas escolas, sendo por isso necessário considerá-las em articulação com variáveis como o sistema de administração educacional, as políticas de Estado, as culturas organizacionais e as micropolíticas de escola.

### Conclusão

Neste final do século, a emergência das escolas como objecto específico de estudo, sobretudo nas suas dimensões organizacionais e sociológicas, sendo o resultado de múltiplas variáveis teóricas e empíricas, é a marca de uma dupla constatação: as escolas estão fortemente consolidadas como *instituições sociais* e, simultaneamente, encontram-se perante uma crise desafiadora do seu modelo formal institucionalizado. Este modelo pode ser caracterizado pela segmentação de saberes, espaços e tempos, numa época de cruzamento de culturas, globalização das relações sociais e aceleração dos tempos, a todos os níveis. A procura de novas formas organizacionais para a escola, considerando todos esses factores, desenvolve-se em torno dos eixos das relações da escola com o Estado, da escola com o seu contexto social próximo e da escola consigo própria, nas células que a integram. As mudanças educativas têm contemporaneamente uma incontornável dimensão de mudanças de estrutura

da organização escolar. Mas, estas mudanças, não ocorrendo num só sentido, colocam os sistemas educativos perante um universo de múltipla legitimação e de diversificação de finalidades e de estruturas, e as escolas, nas dimensões da sua autonomia relativa, perante uma diversificação de processos de significação e um leque de alternativas de procedimento que se exprimem na pluralidade das lógicas de acção.

Se a política (seja a política de Estado, sejam as políticas de escola) é antes de mais opção (por valores, por finalidades, por formas de organização e de acção), esta é então a época para os sistemas educativos e (ou) para as escolas de realização plena do espaço da decisão política.

### Referências Bibliográficas

- Afonso, Almerindo Janela e Estevão, Carlos Vilar (1992). A avaliação no contexto organizacional da empresa e da escola. Fragmentos de percursos comparados. *Revista Portuguesa de Educação*. 5(3): 81-103.
- Apple, Michael W. (1989). *Maestros y Textos. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación*. Barcelona. Paidós-Mec. (trad. esp.; ed. orig.:1986)
- Bacharach, Samuel B. e Mundell, Bryan L. (1993). Organizational Politics in Schools: micro, macro and logics of action. *Educational Administration Quarterly*, 29(4):423-452
- Ball, Stephen J. (1987). *The Micropolitics of the School: towards a theory of school organization*. London. Methuen.
- Barroso, João (1993). *A Organização Pedagógica e a Administração dos Liceus (1836/1960)*. Lisboa. Universidade de Lisboa. (Dissertação de Doutoramento).
- Bernstein, Basil (1977). *Class, Codes and Control, Vol. 3. Towards a Theory of Educational Transmission*. London. Routledge y Kegan Paul.
- Bernstein, Basil (1990/1993). *La Estructura del Discurso Pedagógico. Clases, Códigos e Control (Volume iv)*. La Coruna e Madrid. Fundacion Paideia y Morata. (trad. esp.)
- Blase, Joseph (Ed.) (1991). *The Politics of Life in Schools. Power, Conflict and Cooperation*. London. Sage.
- Bourdieu, Pierre (Dir) (1993). *La Misère du Monde*. Paris. Seuil.
- Bourdieu, Pierre (1994). *Raisons Pratiques. Sur la Theorie de l'Action*. Paris. Seuil.
- Bourdieu, Pierre e Champagne, Patrick (1993). Les exclus de linterieur in P. Bourdieu (Dir), *La Misère du Monde* (597-603). Paris. Seuil.
- Bressoux, Pascal (1994). Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maitres. *Revue Française de Pedagogie*, 108:91-137.
- Broccolichi, Sylvain e Ouevrard, Françoise (1993). Lengrenage in P. Bourdieu (Dir), *La Misère du Monde* (639-648). Paris. Seuil.
- Boyd, William J. (1992). The power of pardigms: reconceptualizing educational policy and management. *Educational Administration Quarterly*, 28(4): 504-528.
- Canário, Rui (1992). O estabelecimento de ensino no contexto local in R. Canário (Org) *Inovação e Projecto Educativo de Escola*. Lisboa. Educa.
- Canário, Rui (1993). O professor e a produção de inovações. *Colóquio-Educação e Sociedade*, 4: 97-121.

- Correia, José Alberto (1994). A educação em Portugal no limiar do século XXI: perspectivas de desenvolvimento futuro. *Educação, Sociedade e Culturas*, 2: 7-30.
- Cousin, Olivier (1993). Léffet établissement: construction d'une problématique. *Revue Française de Sociologie*, 34: 395-419.
- Crozier, Michel (1989). *L'Entreprise à l'Écoute: apprendre le management post-industriel*. Paris. Interditions.
- Derouet, Jean-Louis (1989). Les établissements scolaires dans leur environnement: une entreprise composite in Institut National de Recherche Pédagogique (Ed.), *Coherence et Dynamique des Établissements Scolaires: études sociologiques*, (19-43). Tours. Centre Départemental de Documentation Pédagogique D'Indre-et-Loire.
- Derouet, Jean-Louis (1992). *Ecole et Justice. De l'Égalité des Chances aux Compromis Locaux?*. Paris. Métaillé.
- Dunlap, Diane M. e Goldman, Paul (1991). Rethinking power in schools. *Educational Administration Quarterly*. 27(1): 5-29.
- Estrela, Maria Teresa (1993). Profissionalismo docente e deontologia. *Colóquio - Educação e Sociedade*. 4: 185-210.
- Fernandes, António Sousa (1992). *A Centralização Burocrática do Ensino Secundário - Evolução do Sistema Educativo Português Durante os Períodos Liberal e Republicano (1836-1926)*. Braga. Universidade do Minho. (Dissertação de Doutoramento).
- Formosinho, João (1989a). De serviço do Estado a comunidade educativa: uma nova concepção para a escola portuguesa. *Revista Portuguesa da Educação*. 2(1): 53-86.
- Formosinho, João (1989b). *A direção das escolas portuguesas - da democracia representativa centralizada à democracia participativa descentralizada*. Comunicação ao Congresso A Educação, O Socialismo Democrático e a Europa. Lisboa.
- Foucault, Michel (1975/1993). *Vigiar e Punir*. Petrópolis. Vozes. (Trad. port.).
- Friedberg, Erhard (1993). *Le Pouvoir et la Règle. Dynamiques de l'action organisée*. Paris. Seuil.
- Fritzell, Christer (1987). On the concept of relative autonomy in educational theory. *British Journal of Sociology of Education*. 8(1): 23-35.
- Fullan, Michael (1992). *Successful School Improvement*. Milton Keynes. Open University Press.
- Giddens, Anthony (1990). *The Consequences of Modernity*. Cambridge. Polity Press.
- Goldman, Paul, Dunlap, Diane M., e Conley, David T. (1993). Facilitative power and nonstandardized solutions to school site restructuring. *Educational Administration Quarterly*. 29(1): 69-92.
- Gomes, Rui (1993). *Culturas de Escola e Identidades dos Professores*. Lisboa. Educa.
- González, M<sup>a</sup> Teresa (1993). La innovación centrada en la escuela, in O. Saenz Barrio e M. Lorenzo Delgado (Dir). *Organización Escolar: Una Perspectiva Ecológica*, (305-319). Alcoy. Marfil.
- Gordon, Liz (1989). Beyond relative autonomy theories of the State in education. *British Journal of Sociology of Education*. 10(4): 435-447.
- Handy, Charles e Aitken, Robert (1986). *Understanding Schools as Organisations*. Middlesex. Penguin.
- Hargreaves, Andrew (1991). Contrived collegiality: the micropolitics of teacher collaboration in J. Blase (Ed.) *The Politics of Life in Schools: Power, Conflict and Cooperation*. London. Sage.
- Hargreaves, Andy (1992). Cultures of Teaching: a focus for change in A. Hargreaves e M. Fullan (Ed.) *Understanding Teacher Development*, (216-240). New York. Cassell y Teacher College Press.
- Hoyle, Eric (1986). *The Politics of School Management*. Sevenoaks. Hodder y Stoughton.
- Hutmacher, Walo (1992). A escola em todos os seus estados: das políticas de sistema às estratégias de estabelecimento in A. Nóvoa (Ed.) *As Organizações Escolares em Análise*. Lisboa. D. Quixote/I.I.E..
- King, Ronald (1983). *The Sociology of School Organization*. London. Methuen.
- Kovács, Ilona (1989). Introdução de novas tecnologias e gestão participativa. *Organizações e Trabalho*. 1: 53-72.
- Kovács, Ilona (1993). Novo paradigma produtivo e requisitos do ensino-formação in AAVV *Estruturas Sociais e Desenvolvimento*. (Vol I: 229-247). Lisboa. Fragmentos/Associação Portuguesa de Sociologia.
- Lee, Valerie E., Dedrick, Robert F., e Smith, Julia B. (1991). The effects of the social organization of schools on teachers efficacy and satisfaction. *Sociology of Education*. 64(3): 190-208.
- Leithwood, Kenneth (1994). Leadership for school restructuring. *Educational Administration Quarterly*. 30(4): 498-518.
- Lima, Licínio C. (1992). *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar. Um estudo da escola secundária em Portugal (1974-1988)*. Braga. Universidade do Minho.
- Lima, Licínio C. (1995). Reformar a administração escolar: a recentralização por controlo remoto e a autonomia como controlo político. *Revista Portuguesa de Educação*. (em publicação).
- Liotard, Jean-François (1979). *La Condition Postmoderne*. Paris. Minuit.
- Machado, J. Baptista (1982). *Participação e Descentralização. Democratização e Neutralidade na Constituição de 76*. Coimbra. Almedina.
- March, James L. e Olsen, Johan P. (Ed.) (1976). *Ambiguity and Choice in Organizations*. Bergen. Universitetsforlaget.
- Martin-Moreno, Quintina (1989). El centro educativo versátil: la demanda de un nuevo tipo de centro educativo in Q. Martin-Moreno (Coord.) *Organizaciones Educativas*. Madrid. UNED.
- Mawhinney, Hanne B. (1994). Institutional effects of strategic efforts at community enrichment. *Educational Administration Quarterly*. 30(3): 324-341.
- Meyer, Jonh W. (1994). Rationalized Environments in R. Scott e J. Meyer *Institutional Environments and Organizations, Structural Complexity and Individualism*, (28-54). Thousand Oaks. Sage.
- Meyer, Jonh W., Ramirez, Francisco O., e Soysal, Yasemin N. (1992). World expansion of mass education, 1870-1980. *Sociology of Education*. 65: 128-149.
- Meyer, John W. e Rowan, Brian (1978). The structure of educational organizations in A. Westoby (Ed.) *Culture and Power in Educational Organizations*, (87-112). Milton Keynes. Open University Press. (1<sup>a</sup> publ.:1978).
- Mintzberg, Henry (1990). *Le Management. Voyage au Centre des Organisations*. Paris. Les Editions d'Organisation.
- Mitchell, Brad e Cunningham, Luvern (Ed.) (1990). *Educational Leadership and Changing Contexts of Families, Communities and Schools*. Chicago. National Society for the Study of Education.
- Nias, Jennifer, Southworth, Geoff, e Yeomans, Robin (1989). *Staff Relationships in the Primary School: a Study of Organizational Cultures*. London. Cassel Education.
- O.C.D.E. (1989). *O Ensino na Sociedade Moderna*. Porto. Asa.
- Orton, J. Douglas e Weick, Karl E. (1990). Loosely coupled systems: a reconceptualization. *Academy of Management Review*. 15(2): 203-223.
- Quantz, Richard A., Rogers, J. e Pantley, Michael (1991). Rethinking transformative leadership: toward democratic reform of schools. *Boston University Journal of Education*. 173(3): 96-118.

- Ramirez, Francisco O. e Boli, John (1987). The political construction of mass schooling: european origins and worldwide institutionalization. *Sociology of Education*. 60: 2-17.
- Rodrigues, Maria João (1991). *Competitividade e Recursos Humanos*. Lisboa. D.Quixote.
- Santos, Boaventura de Sousa (1994). *Pela Mão de Alice: o Social e o Político na Pós-Modernidade*. Porto. Afrontamento.
- Sarmiento, Manuel Jacinto (1994). *A Vez e a Voz dos Professores. Contributo para o Estudo da Cultura Organizacional da Escola Primária*. Porto. Porto Editora.
- Sarmiento, Manuel Jacinto e Ferreira, Fernando Ilídio (1994). *Comunidades Educativas: a ideia pedagógica e a realidade organizacional*. Comunicação ao V Colóquio Aipelf/Afirse A Escola: Um Objecto de Estudo. Lisboa. (Em publicação).
- Sarmiento, Manuel Jacinto e Formosinho, João (1992). *A dimensão sócio-organizacional da escola-comunidade educativa*. Comunicação ao II Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Braga. (Em publicação).
- Scott, W. Richard (1991). Unpacking institutional arguments in W. Powell e P. Dimaggio (Ed) *The New Institutionalism in Organizational Analysis*, (164-182). Chicago. The University of Chicago Press.
- Scott, W. Richard (1994). Institutions and organizations: toward a theoretical synthesis in W. R. Scott e J. Meyer *Institutional Environments and Organizations. Structural Complexity and Individualism*, (55-80). Thousand Oaks. Sage.
- Sergiovanni, Thomas J. (1992). Reflections on Administrative Theory and Practice in Schools. *Educational Administration Quartely*. 28(3).
- Simon, Herbert A. (1989). *A Razão nas Coisas Humanas*. Lisboa. Gradiva. (Trad. Port.).
- Smylie, M.A., Crowson, R.L., Chou, V. e Levin, R.A. (1994). The principals and community-school connection in Chicagos radical reform. *Educational Administration Quartely*. 30(3): 342-364.
- Smyth, John (1991). International perspectives on teacher collegiality: a labour process discussion based on the concept of teachers work. *British Journal of Sociology of Education*. 12(3): 323-346.
- Stiévenart, Michel (1989). Lemergence dune notion: le partenariat socio-educatif. *Les Sciences de l'Education*. 5: 35-50.
- Stoer, Stephen R. e Araújo, Helena Costa (1992). *Escola e Aprendizagem para o Trabalho num País da (Semi)Periferia Europeia*. Lisboa. Escher.
- Tyler, William (1991). *Organización Escolar: una Perspectiva Sociológica*. Madrid. Morata. (Trad. esp.; ed. orig.:1988).
- Weick, Karl E. (1976). Educational organizations as loosely coupled systems. *Administrative Science Quartely*. 21: 1-19.
- Young, Michael (Ed.) (1971). *Knowledge and Control. New Directions for the Sociology of Education*. London. MacMillan.