

## ÍNDICE

Organizações educativas e administração educacional em editorial <i>Licínio C. Lima</i>	1
Understanding educational organizations: an institutional perspective <i>Per-Erik Ellström</i>	9
O dilema organizacional da escola de massas <i>João Formosinho</i>	23
As organizações paritárias de juventude e o associativismo estudantil: a lógica da partidarização no quadro de um novo discurso e de uma nova estratégia <i>Carlos Alberto Gomes e Licínio C. Lima</i>	49
A avaliação no contexto organizacional da empresa e da escola. Fragmentos de percursos comparados <i>Almerindo Janela Afonso e Carlos Vilar Estêvão</i>	81
O conflito intergrupai na formação de professores - estudo de um caso <i>Manuel Jacinto Sarmiento</i>	105
O controlo disciplinar: rotinas, estratégias e expedientes <i>Ivo Domingues</i>	125
Recensões	165

REVISTA  
PORTUGUESA  
DE  
EDUCAÇÃO

REVISTA  
DE  
ARTIGOS

## REVISTA PORTUGUESA DE EDUCAÇÃO

A Revista Portuguesa de Educação tem como objectivos: (1) difundir e promover a utilização dos resultados da investigação fundamental, orientada, aplicada e/ou de desenvolvimento experimental, no domínio das Ciências da Educação, através da publicação de artigos e pequenas notas de autores nacionais e estrangeiros; (2) constituir um fórum de estudo e debate permanente sobre a evolução de educação no País, através de análises críticas periódicas de cada um dos seus principais sectores, que abranhem, dentro do possível, tudo o que lhe diga respeito (projectos de investigação, congressos, encontros, livros e artigos, diplomas legislativos, estudo de inovações, avaliação de experiências, etc.).

### DIRECTOR

José Ribeiro Dias, *Universidade do Minho, Portugal*

### DIRECTOR-ADJUNTO

Manuel Inácio Cuíça Sequeira, *Universidade do Minho, Portugal*

### REDAÇÃO

Secretário: Álvaro Gomes, *Universidade do Minho, Portugal*

Isabel Flávia Vieira, *Universidade do Minho, Portugal*  
Marin Julieta Ribeiro, *Universidade do Minho*  
Jacques da Silva, *Universidade do Minho, Portugal*

Mário Jorge Freitas, *Universidade do Minho, Portugal*  
José Carlos Casulo, *Universidade do Minho, Portugal*  
José Augusto Pacheco, *Universidade do Minho, Portugal*

### CONSELHO CONSULTIVO

Albano Estrela, *Universidade de Lisboa, Portugal*  
Artur Mesquita, *Universidade do Minho, Portugal*  
Bátrito P. Campos, *Universidade do Porto, Portugal*  
Carole Ames, *University of Illinois, E.U.A.*  
David Elkini, *Yale University, E.U.A.*  
Duarte Costa Pereira, *Universidade do Porto, Portugal*  
Edgar Simes, *University of Birmingham, Inglaterra*  
Elias Blencu, *Universidade do Minho, Portugal*  
Erich Feilwitz, *Free University Berlin, Alemanha*  
Eunice Alencar, *Universidade de Brasília, Brasil*  
Fátima Sequeira, *Universidade do Minho, Portugal*  
Florence Pierron, *University of B. Columbia, Canada*  
Frank Murray, *University of Delaware, E.U.A.*  
Gaston Mialaret, *Université de Caen, França*  
George Purman, *University of Massachusetts, E.U.A.*  
Gilbert de Landsheere, *Université de Liège, Bélgica*  
Harikrishnan Swaminathan, *Univ. of Massachusetts, E.U.A.*  
Herbert Ginsburg, *Columbia University, E.U.A.*  
Hermine Sinclair de Zwart, *Université de Genève, Suíça*  
Inês Nuno-Silva, *Instituto Politécnico de Lisboa, Portugal*  
Isabel Alarcão, *Universidade de Aveiro, Portugal*  
Ivar A. Bjorgen, *Universidade de Oslo, Noruega*  
Jack Luchheid, *University of Massachusetts, E.U.A.*  
James Parker, *University of West Florida, E.U.A.*  
Jeanette Gallagher, *Temple University, E.U.A.*  
João Formosinho, *Universidade do Minho, Portugal*  
Joaquim Bairrán Ruivo, *Universidade do Porto, Portugal*

José Ribeiro Dias, *Universidade do Minho, Portugal*  
José Tavares, *Universidade de Aveiro, Portugal*  
Katriya Salimova, *Acad. of Pedagogical Sciences, URSS*  
Kevin Wheldall, *University of Birmingham, Inglaterra*  
Leandro Almeida, *Universidade do Minho, Portugal*  
Luís Joyce-Moniz, *Universidade de Lisboa, Portugal*  
Luís Villar Angulo, *Universidad de Sevilla, Espanha*  
Manuel Azeiteiro, *Universidade do Minho, Portugal*  
Manuel Cuíça Sequeira, *Universidade do Minho, Portugal*  
Manuel Patrício, *Universidade de Évora, Portugal*  
Miguel Viegas Abreu, *Universidade de Coimbra, Portugal*  
Marcel Pastie, *Université de Nantes, França*  
Margaret Sutherland, *University of Leeds, Inglaterra*  
Nicolau Raposo, *Universidade de Coimbra, Portugal*  
Noel J. Entwistle, *University of Edinburgh, Inglaterra*  
Octavi Pallar, *Universidad A. de Barcelona, Espanha*  
Odete Valente, *Universidade de Lisboa, Portugal*  
Oscar Gonçalves, *Universidade do Minho, Portugal*  
Osene Seranfini, *Universidade de Assunção, Paraguai*  
Paula Menyuk, *Boston University, E.U.A.*  
Renzo Tibone, *University of Rome, Itália*  
Ronald Hambleton, *University of Massachusetts, E.U.A.*  
Serban Tomescu, *Université du Québec, Canada*  
Stefan Haglund, *University of Sundsvall, Suécia*  
Tatiana Slama Cazacu, *University of Bucharest, Romênia*  
William Spence, *University of Ulster, Irlanda*

A Revista Portuguesa de Educação é editada quadrimestralmente (3 números/ano) pelo Serviço de Publicações do Instituto de Educação da Universidade do Minho, Rua Abade da Loureira, 4700 Braga, Portugal.  
Assinatura Anual (3 números): Portugal - 2.500\$00; Outros países - 2.500\$00 + portes de correio; Avulsos - 1000\$00.  
Impressão: Tipográfica, Sociedade Gráfica, Lda., Lugar do Bairro - Ferreira's, 4700 Braga.  
Tiragem: 2.000 exemplares.

Livros e publicações: Faremos referência a livros e outras publicações de que nos sejam enviados exemplares.  
Redação, Composição, Administração e Publicidade: Revista Portuguesa de Educação, Universidade do Minho, Instituto de Educação, Rua Abade da Loureira, 4700 Braga, Portugal. Telef.: (053) 616150; Telex: 32135 U MINHO P

Capa e Orientação: Jorge Miranda; Execução Gráfica: Carlos A. Cordeiro Pereira, Maria de Lurdes Anjo

© 1992, Serviço de Publicações do Instituto de Educação - Universidade do Minho.

ISSN n.º 0871-9187

Depósito Legal n.º 45.474/91

## ORGANIZAÇÕES EDUCATIVAS E ADMINISTRAÇÃO EDUCACIONAL EM EDITORIAL

Licínio C. Lima

*Universidade do Minho, Portugal*

O actual interesse que as questões organizacionais e administrativas da educação vêm despertando, em termos de estudo e de investigação, de formação, e até mesmo de política educativa e de discussão pública, não tem precedentes em Portugal. A segunda metade da década de oitenta, sobretudo a partir da aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo (1986) e dos trabalhos produzidos no âmbito da Comissão de Reforma (1986-1988) representou, a vários títulos, um ponto de viragem que o início desta década tem confirmado.

Não se ignora que, do ponto de vista das políticas, das orientações normativas, e das práticas, a organização e a administração da educação remontam, pelo menos, ao início do período de construção de um aparelho central de controlo do Estado sobre a educação escolar e à criação da escola pública. Porém, enquanto objectos de estudo no quadro das Ciências Sociais, e designadamente no âmbito das Ciências da Educação, a sua ocorrência é muito recente, ao contrário do que sucede em vários países, sobretudo no Norte da Europa e nos Estados Unidos da América. Embora não seja difícil encontrar explicações para este facto, as suas razões permanecem ainda por estudar e por esclarecer de forma aprofundada. Não intentaremos, nesta circunstância, enveredar pelos muitos caminhos possíveis de percorrer para encontrar algumas respostas satisfatórias, mas tão-somente chamar a atenção para alguns aspectos.

Toda a correspondência relativa a este artigo deve ser enviada para: Licínio C. Lima, Instituto de Educação, Universidade do Minho, Rua Abade da Loureira, 4700 BRAGA, PORTUGAL.

Um dos primeiros elementos que desde logo nos ocorre é o elemento político. Com efeito, a organização e a administração do sistema de ensino e das escolas têm atraído atenções e mobilizado alguns interesses nos últimos cento e cinquenta anos. A produção legislativa, o debate político em torno da educação, o pensamento pedagógico português, as tomadas de posição de associações de professores, disso mesmo constituem prova. Não obstante, pode-se afirmar que a reflexão sobre a organização e a administração educativas foi quase sempre conduzida por impulso de legisladores e de responsáveis da administração.

Esta centralidade é congruente com a tradição portuguesa de uma administração pública centralizada, cujas raízes podem ser encontradas nas experiências colhidas no quadro de desenvolvimento do velho Estado - Nação e, designadamente, na administração do império colonial, bem como, no que à educação diz mais directamente respeito, nas reformas pombalinas. As políticas e as reformas educativas empreendidas durante o Regime Liberal e a Primeira República, constituindo embora momentos em que se registam algumas iniciativas de descentralização, não são suficientes para fazerem abalar o modelo de centralização política e administrativa, que o Estado Novo reforçará. E se a reforma de Veiga Simão, no início da década de setenta, atraiu as atenções e mobilizou a participação de importantes sectores sociais em torno das questões educativas, não alterou, contudo, o que de essencial continha uma organização centralizada — os instrumentos de controlo político e administrativo, o monopólio da imposição normativa e regulamentadora, a falta de autonomia das instituições escolares.

Parece claro que só a democratização política instaurada com o 25 de Abril de 1974 criou condições para que as questões organizacionais e administrativas da educação pudessem ser objecto de diferentes abordagens; não apenas no plano político, abrindo novas perspectivas e debates em torno da descentralização, da participação e da autonomia, e novas realizações (como é o caso da “gestão democrática” das escolas), mas também possibilitando o desenvolvimento do estudo e da investigação em administração educacional, desde logo no quadro da formação de professores.

Embora o ensino na área de Administração Educacional remonte ao início deste século (Lima, 1991a, pp. 92-93), as experiências de leccionação então desenvolvidas não parece terem tido repercussões assinaláveis em termos de estudo e de investigação e, muito menos, em termos de consolidação de uma área científica. O ensino da administração escolar visaria fornecer uma informação geral sobre a organização e o funcionamento do sistema de ensino e das escolas, do ponto de vista jurídico e normativo, e não disponibilizar teorias e conceitos para a análise organizacional e administrativa da educação. Neste sentido, a administração escolar enquanto disciplina pôde ser perspectivada como uma contribuição para a socialização dos futuros docentes através do conhecimento da legislação e dos aspectos formais, e do apelo, mais implícito ou explícito, à obediência às normas instituídas e à resolução, em conformidade, dos problemas de implementação.

As vertentes normativas foram sempre dominantes, com recurso privilegiado às normas do direito e à interpretação jurídica; mesmo as ideologias administrativas e os princípios normativos desenvolvidos no quadro da Teoria Administrativa, as teorias da

administração científica, da escola das relações humanas, etc., raramente terão sido objecto de estudo<sup>1</sup>.

Por um lado, o desenvolvimento da Ciência Administrativa ocorrido a partir do início do século XX não foi minimamente seguido em Portugal, embora fosse conhecido de alguns sectores científicos e intelectuais. Num país periférico, ruralista e industrialmente atrasado, as teorias organizacionais e administrativas, quase sempre de tipo empresarial, só depois da II Guerra Mundial conheceriam algum impacto e, ainda assim, limitado a poucos sectores. As políticas de condicionamento industrial, o corporativismo e a existência de monopólios, serão alguns dos elementos que possivelmente poderão ter estado na base daquele desinteresse. A partir da década de cinquenta, e na educação mesmo da de sessenta<sup>2</sup>, assiste-se a algumas iniciativas de racionalização e de reorganização e à defesa, frequentemente anacrónica, de teorias e princípios da administração. Por outro lado, em termos de estudo e de investigação a situação é semelhante, se pensarmos nos obstáculos colocados ao desenvolvimento das Ciências Sociais em Portugal e, ainda, ao atraso tardio do ensino e da investigação em Ciências da Educação. Também aqui, de novo, e pese embora alguns esforços e trabalhos pioneiros no quadro das Ciências da Educação, a democratização política se revelou determinante.

Este percurso talvez explique porque é que o desenvolvimento e a tentativa de reconceptualização da Administração Educacional que ocorre depois de 1974, no contexto da formação de professores, toma por referência privilegiada a vertente política. À falta de uma tradição que se pudesse convocar ou retomar, quer em termos de uma perspectiva sociológica das organizações, quer em termos da Ciência Administrativa, quer ainda no âmbito das então emergentes Ciências da Educação, e dado o contexto que se vivia, os temas da democratização do ensino, da descentralização e da autonomia, da participação, da autogestão e da gestão democrática, são dominantes e tendem a ser tratados fora de um quadro teórico e disciplinar bem definido, ora fazendo apelo à Teoria Política, e nalguns casos (mais raros) à Teoria das Organizações, ora centrando-se de novo, e algo paradoxalmente, no estado das fontes legais que iam consagrando algumas medidas inovadoras de democratização. A ruptura com a tradição legalista opera-se mais lentamente do que se poderia supor, e em alguns casos só no início da década de oitenta começa a ser visível, nos programas das disciplinas, a tentativa de inscrever a Administração Escolar num quadro interdisciplinar que toma por referências privilegiadas as teorias organizacionais e administrativas, a Ciência Administrativa e a Sociologia das Organizações, por um lado, e a Sociologia da Educação e a Política Educativa, no que concerne às pontes estabelecidas com as Ciências da Educação, por outro.

As problemáticas centrais da democratização, da participação e da autonomia, permanecem e pode até afirmar-se que ganham importância, embora agora já teórica e disciplinarmente referenciadas, a partir do início do processo de reforma educativa. Não apenas os trabalhos e as propostas apresentados, mas também os próprios discursos normativos e, sobretudo, a discussão pública que então ocorre, elegem a vertente política como elemento central.

Esta mobilização em termos de visibilidade social e de discussão pública, a situação do ensino e da investigação em algumas universidades, as primeiras medidas legislativas e regulamentadoras no quadro da reforma educativa, a criação de novas instituições de ensino superior público, e sobretudo privado, com a consequente criação de novos cursos (principalmente de estudos superiores especializados), convergem no sentido de conferir um interesse e uma procura à Administração Educacional que são inéditos. Mas aqui, sobretudo a partir do início da década de noventa, começam em nosso entender a registar-se algumas mudanças significativas.

A associação da Administração Educacional à problemática da democratização começa a ser menos visível e menos frequente. Tendencialmente, apenas vai surgindo a propósito da defesa, ou do enquadramento político e normativo, de matérias como a participação dos não docentes nos órgãos de direcção, a autonomia das escolas, a distinção entre direcção e gestão. Em sua substituição parece emergir uma associação privilegiada entre a Administração Educacional e a ideologia da modernização, do país e do sistema educativo em particular. A recuperação de atrasos, os exemplos de outros países e os desafios da integração na Europa Comunitária, as metas estatísticas, o combate ao desperdício e à ineficácia, o elogio da excelência, vão de súbito surgir como temas maiores e, frequentemente, mais associados à capacidade técnica e gestonária, e a imperativos de modernização, do que propriamente a opções políticas de fundo. Temas como a qualidade e o controlo da qualidade, a avaliação institucional, a eficácia e a eficiência, a racionalização, o financiamento e a comparação de custos, entre outros, emergem com grande frequência nos discursos políticos, normativos, jornalísticos, etc. A democratização da educação, a todos os níveis, parece ser remetida para segunda linha, como se constituísse já uma aquisição plena e um objectivo alcançado, a que haveria, agora, de se lhe juntar o objectivo da racionalização e da optimização.

Entretanto, também o recente interesse editorial pelas questões organizacionais e administrativas da educação, designadamente através da publicação de trabalhos de introdução, de divulgação, de carácter prático, ou de apoio à reforma (alguns deles mesmo financiados ou apoiados pelo ministério da educação em associação com os editores), se por um lado representam uma oportunidade, até há pouco rara, de publicação nesta área, iniciando a emergência de novos públicos, já por outro podem vir a contribuir para accentuar as vertentes mais prescritivas e tecnicistas. Não sendo fatal que assim suceda, há-de concordar-se que não é fácil articular referências académicas, modelos teóricos, perspectivas científicas e problemas de investigação, com objectivos de grande divulgação e de sensibilização. Em todo o caso, os exemplos mais sucedidos parecem ser aqueles que cumprem estes objectivos sem renunciar ao rigor e à perspectiva crítica, sem incorrer nos riscos da simplificação mais ou menos grosseira, não cedendo à facilidade das soluções através de justificações "didácticas". De contrário, a Administração Educacional acabará por ser apresentada como uma tecnologia social, subordinada a questões técnicas e de implementação, à defesa de modelos normativos, a prescrições e à reprodução de algumas ideologias, temáticas e conceitos, que têm feito carreira na administração empresarial<sup>3</sup>. E isto, frequentemente, com um atraso de várias décadas, reeditando máximas e soluções que fizeram a sua época no processo de evolução do capitalismo industrial.

No capítulo da formação, também a recente proliferação de cursos de especialização, um pouco por todo o país e nas mais diversas regiões e localidades, em que é visível a enorme apetência das instituições de ensino superior, particularmente das privadas, representa uma novidade. Este desenvolvimento quantitativo, sem precedentes, não deixa de evidenciar a fragilidade de muitos dos projectos em curso, o imediatismo das soluções, as carências de formação dos formadores e a falta de investigação nesta área. Procurando responder, por todos os meios, a uma procura induzida em boa parte pelo processo de reforma educativa, muitos projectos de ensino vêm sendo realizados sem acautelar minimamente as exigências do ensino superior, sem o concurso de especialistas na área ou em áreas afins, ainda em reduzido número no país, e sem as indispensáveis bases para o exercício da investigação.

Embora não se desprezem nem se recusem liminarmente os elementos de modernização, de divulgação, e de formação, acima referidos, não parece possível deixar de reflectir sobre o seu impacto na consolidação e no desenvolvimento de uma área científica. Apesar do valor e do interesse de alguns dos projectos de ensino e de investigação realizados e em realização nesta área, e até do impacto positivo da apresentação de provas de aptidão pedagógica e capacidade científica, dissertações de mestrado e de doutoramento que vêm sendo realizadas nas universidades, restará saber até que ponto a vocação, a filiação teórica e disciplinar, o estatuto científico, o objecto de estudo e, em suma, o movimento de consolidação científica e de reconceptualização da Administração Educacional, iniciado há alguns anos, resistirão, ou não, a este "boom" de desenvolvimento e à emergência de novos interesses e perspectivas. Em todo o caso, parece pouco provável que este movimento não venha a ter repercussões ao nível das representações sociais e académicas do que se entende por Administração Educacional, em termos de estudo e de investigação, e sobretudo de perspectivas científicas e das suas articulações/desarticulações com a acção educativa.

Não se trata de defender o enclausuramento do estudo e da investigação em organizações educativas e administração educacional num universo académico restrito, mas sim de refrear algum optimismo excessivo relativamente aos possíveis impactos de um súbito aumento da procura social e política, do interesse técnico e de formação, que se abatem sobre esta área. Se o desenvolvimento pouco sustentado de alguns dos projectos em curso vier a romper, ou a demonstrar-se incompatível, com os esforços de consolidação científica da Administração Educacional, optando por outras lógicas e por outros quadros de referência, sem dúvida estaremos, de novo, perante uma situação de possível retorno a perspectivas normativistas e legalistas e de defesa, mais do que de análise crítica, de ideologias organizacionais e administrativas eventualmente incapazes de acautelarem a especificidade dos fenómenos educativos e os objectivos de democratização da administração da educação e de participação e autonomia nas organizações educativas.

Neste quadro, parece-nos indispensável aprofundar e reforçar os esforços de consolidação científica da Administração Educacional, através do estudo e da investigação dos fenómenos organizacionais e administrativos da educação, intervindo nos contextos acima referidos e, simultaneamente, integrando-os no nosso próprio

objecto de estudo<sup>4</sup>.

Neste sentido, Organizações Educativas e Administração Educacional não representa apenas o tema seleccionado para este número da Revista Portuguesa de Educação, mas também uma proposta de abordagem científica e disciplinar e uma contribuição para o desenvolvimento da respectiva área de estudo. Com efeito, temos vindo a chamar a atenção para as vantagens de associar a esta área a perspectiva de uma Sociologia das Organizações Educativas e da Administração Educacional, com vocação teórica e analítica, capaz de integrar diversas contribuições, de atender ao carácter pluriparadigmático das Ciências Sociais e da Educação, e de dar conta da diversidade dos fenómenos organizacionais e administrativos da educação, tradicionalmente circunscritos ao universo escolar<sup>5</sup>. Trata-se de uma perspectiva de trabalho e de uma proposta que tem vindo a ser desenvolvida nos últimos anos na Universidade do Minho, através da publicação de trabalhos, da realização de projectos de investigação, e até da criação de uma disciplina com aquela designação<sup>6</sup>.

A emergência desta perspectiva pode contribuir para contrariar o subdesenvolvimento teórico de que esta área científica tem sido frequentes vezes acusada, desvinculando-a de orientações normativas e prescritivas mais típicas de uma "engenharia" social e da arte de organizar e administrar, favorecendo o contacto estreito com as Ciências Sociais (Sociologia das Organizações, Sociologia da Administração, Sociologia do Trabalho, Ciência Administrativa, Ciência Política, entre outras), e abrindo-se aos mais recentes debates em torno da análise organizacional e administrativa da educação.

A década de oitenta revelou-se, a este nível, particularmente importante na crítica aos modelos racionalistas de análise, através da emergência de novos paradigmas e configurando uma situação de pluralismo teórico sem precedentes. Designadamente os modelos de ambiguidade e o modelo político permitiram reequacionar problemáticas tradicionais e abrir novas frentes de debate, remobilizando o interesse crítico sobre perspectivas mais tradicionais, como é o caso do modelo racional-burocrático e do modelo de sistema social<sup>7</sup>. A ruptura com perspectivas funcionalistas, sobretudo pela consideração do conflito, pelo entendimento das organizações como arenas políticas e como espaços de confluência de distintas, e antagónicas, ordens/desordens, racionalidades, objectivos, interesses e estratégias, veio acentuar a relevância de certas perspectivas sociológicas para a análise dos fenómenos organizacionais e administrativos da educação. Actualmente, sob a designação de (neo)institucional, emerge uma perspectiva que procura capitalizar e integrar aquelas contribuições, designadamente a análise política, a anarquia organizada, e as críticas aos modelos tradicionais de decisão e de racionalidade<sup>8</sup>.

Inscrevendo-se no contexto destes debates, e deles procurando beneficiar, Organizações Educativas e Administração Educacional procura ainda alcançar um alargamento, e uma reconceptualização, do objecto de estudo tradicionalmente cometido à Administração Educacional. Por um lado, insiste-se no sentido plural de organizações — não apenas de organizações educativas, escolares e não escolares, e de organizações com valências educativas, mas também de organizações no sentido de modos e de

formas de organizar<sup>9</sup>. E aqui abre-se um novo campo de estudo, incluindo uma variada gama de dispositivos de educação, formação e intervenção. Por outro lado, a administração da educação é entendida não apenas enquanto orientação política e normativa ou aparelho administrativo, mas também como actividade e prática de administrar, aos mais diversos níveis e em distintos contextos institucionais e organizacionais de educação.

Esta focalização específica introduz um nível *meso* de análise — a organização educativa, o contexto, o dispositivo organizacional e administrativo, etc. —, elementos tantas vezes ignorados em diversas abordagens no âmbito das Ciências da Educação. De um ponto de vista analítico, devolve-se às organizações educativas, e designadamente à escola pública de massas, o seu carácter complexo, a diversidade e a heterogeneidade que a marcam de forma indelével<sup>10</sup>, elementos que a uniformização normativa descaracterizou e procurou diluir, quando não eliminar. Conforme temos procurado esclarecer e defender, este tipo de "meso-abordagem" pode revelar-se um terreno propício à consideração de elementos resultantes de abordagens *macro* e *micro*. Tratar-se-á, não apenas, de alcançar um ponto de encontro ou uma confluência, mas também de um terreno específico do ponto de vista analítico, encerrando potencialidades para o estabelecimento de uma articulação entre os diferentes níveis de análise (*macro*, *meso*, *micro*). Organizações Educativas e Administração Educacional, numa perspectiva sociológica, constitui um contributo essencial à construção de uma abordagem integradora dos níveis analíticos referidos, na procura de uma triangulação que possa superar a dicotomia tradicional.

O presente número temático inscreve-se no contexto das perspectivas aqui sinalizadas, ainda que as contribuições reunidas apenas cubram uma pequena parte das temáticas e das abordagens científicas mais congruentes com as orientações expostas. Trata-se, em todo o caso, de uma primeira tentativa de aproximação, tão integrada quanto possível nesta fase, beneficiando de reflexões e de investigações em curso na Universidade do Minho e ainda da colaboração de um colega estrangeiro que nos últimos anos tem vindo a apresentar trabalhos de investigação empírica e algumas propostas de síntese teórica internacionalmente conhecidas. E é no contexto preciso desta iniciativa que o presente editorial pode, até porque deve, ser dado como concluído.

Organizações Educativas e Administração Educacional continuará, porém, a carecer de Editorial, mas esse não poderá tão cedo ser escrito e em nenhuma circunstância de forma definitiva ou como resultado de esforços individuais.

## NOTAS

- 1 - Pelo seu interesse, e dada a falta de conhecimento aprofundado sobre estas iniciativas de leccionação, urge proceder a uma investigação histórica que possa vir a confirmar estas orientações.
- 2 - Ver a este propósito os nossos comentários, na base dos trabalhos conduzidos por Marinês Pires de Lima e na referência à defesa da "taylorização da instrução" por parte de Emile Planchard (Lima, 1991 a, pp. 94-95).
- 3 - Isto não significa qualquer desprezo por este universo particular, de resto sempre presente, historicamente, na construção de teorias normativas e de modelos analíticos. Porém, entende-se que o desenvolvimento científico da Administração Educacional passará também pelo contrariar dos fenómenos de colagem e de dependência às teorias empresariais. Um bom exemplo do interesse de confrontar os dois universos, analiticamente, está patente no artigo de Almerindo Afonso e de Carlos Estêvão incluído neste número da Revista Portuguesa de Educação.
- 4 - Relativamente aos contextos de formação veja-se a contribuição de Manuel Jacinto Sarmento para o estudo do conflito intergrupar na formação de professores, aqui apresentada.
- 5 - Cf. Lima & Afonso (1990) e Lima (1991 b).
- 6 - Relativamente a projectos de ensino veja-se Lima *et al.* (1991) e Lima (1992).
- 7 - Entre outros, o artigo de Ivo Domingues aqui incluído aborda esta problemática.
- 8 - Ver, a seguir, o texto de Per-Erik Ellström para um contacto com esta perspectiva.
- 9 - Ainda que parcialmente, até porque correspondendo a uma primeira fase de investigação, a participação de Gomes & Lima neste número temático procura dar conta de algumas de estas aceções de organização.
- 10 - Veja-se a este propósito a caracterização aqui avançada, por João Formosinho, da escola pública de massas.

## REFERÊNCIAS

- Lima, L. C. (1991a). "O Ensino e a Investigação em Administração Educacional em Portugal. Situação e Perspectivas". SPCE, *Ciências da Educação em Portugal. Situação e Perspectivas*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, pp. 91-117.
- Lima, L. C. (1991b). "Sociologia das Organizações Educativas e da Administração Educacional". *O Professor*, nº 22, pp. 58-62.
- Lima, L. C. (1992). *Organizações Educativas e Administração Educacional. Relatório da Disciplina*. Braga: Instituto de Educação da Universidade do Minho (polic.).
- Lima, L. C. & Afonso, A. J. (1990). "Participação Discente e Socialização Normativa: na perspectiva de uma sociologia das organizações educativas". *Aprender*, nº 11, pp. 29-37.
- Lima, L. C. *et al.* (1991). "Participação em Projectos de Ensino na Área de Administração Educacional: o programa da disciplina de Organização e Administração Escolar nas licenciaturas em ensino". Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação/Secção de Administração Educacional. *Programas das Disciplinas na Área de Administração Educacional. Colectânea, 1991*. Braga: Org. do Instituto de Educação da Universidade do Minho (polic.).

## UNDERSTANDING EDUCATIONAL ORGANIZATIONS: AN INSTITUTIONAL PERSPECTIVE

*Per-Erik Ellström*  
 University of Linköping, Sweden

### Abstract

During recent years, an institutional perspective has emerged as an alternative to the prevailing rationalistic view of educational organizations. The purpose of this paper is to contribute to a further elaboration of an institutional perspective as applied to educational settings. The focus of the analysis concerns Swedish labour market training. This organization is used as a case for analyzing relationships between institutional elements at a societal level, teaching cultures, and teaching practices. The main finding of the study is that inconsistencies between institutional environments are reflected in a split between two teaching cultures, called the factory culture and the school culture, respectively. Furthermore, this cultural split is reflected in observed patterns of teaching. In conclusion, it is argued that the reported relationships support an institutional perspective, and that this perspective complements and contextualizes a rationalistic view of educational organizations.

Images of educational organizations are often, implicitly or explicitly, characterized by rationalistic assumptions. At least three such basic assumptions may be distinguished. Firstly, the assumption of instrumentality. That is, the view that organizational structures and activities are deliberately designed instruments for realizing certain goals and intentions.

Secondly, the assumption of intentionality. That is, the voluntaristic view that organizational events and processes are the result of individual or collective intentions, plans, and decisions. This assumption is closely related to the idea of the primacy of stated goals and policies for steering educational processes (Lindensjö and Lundgren,

1986). Thirdly, the assumption of hierarchical control. That is, the view that the policy level is superior to the operational level of the organization, and, thus, that political leaders and managers have the ability and power to steer and change activities at the operational level.

Considering these assumptions in the light of empirical research on educational organizations, there are a number of obvious inconsistencies. Contrary to rationalistic ideas, actual organizations appear to be rational instruments for stated goals only to a very limited extent. Rather, there is ample evidence that organizational structures and processes, including educational practices, to a large extent emerge as the result of conflicts and compromises between different interests and ideologies (Lindensjö and Lundgren, 1986; Pfeffer, 1981), or as the more or less unintended products of contextual constraints and possibilities (March and Olsen, 1976; 1989; Meyer and Scott, 1983).

In contrast to assumptions of hierarchical control, there is strong evidence indicating a relative autonomy of the operational level in relation to the policy level, and, indeed, a decoupling between these two levels of an educational system (Bidwell, 1965; Lindensjö and Lundgren, 1986; Meyer and Rowan, 1977; Weick, 1976). Furthermore, the local impact of centrally initiated reforms tends to be weak, inconsistent, and considerably modified in relation to the original intentions behind the reforms (Berman and McLaughlin, 1976; McLaughlin, 1987; Sarason, 1971).

How, then, should the observed inconsistencies between rationalistic theory and empirical research on educational organizations be handled? One possibility would be to treat them as signs of imperfections that may be corrected through, for example, more effective methods of organizational control. Another possibility, however, is to treat the observed inconsistencies as systematic departures, or even as falsifying instances, which require radical revisions of rationalistic theory. Although the first of these possible interpretations still seems to prevail among policymakers and administrators as well as among researchers, in recent years there has been an increasing interest in pursuing alternatives to a rationalistic perspective on educational organizations (Cuban, 1990; Ellström, 1983, 1984; Meyer and Scott, 1983; Tyler, 1988).

Different variants of institutional theory appear to be among the most viable of these alternatives. As noted by Scott (1987), however, institutional theory is at an early stage of development. It is not a unitary theoretical system, but rather a family of related concepts and theoretical assumptions, which only to limited extent have been substantiated by empirical studies. The purpose of this paper is to contribute to a further elaboration of an institutional perspective as applied to educational settings. The focus of the analysis concerns Swedish labour market training. As a point of departure for this analysis, some outlines of an institutional perspective are presented in the following section.

### *Outlines of an Institutional Perspective*

Corresponding to the three rationalistic assumptions mentioned above, there are three theses which may be considered as fundamental to an institutional perspective. Firstly, the thesis of institutionalization. According to this thesis, organizational activities are not only tools for realizing certain goals as is commonly assumed, but they are also, and perhaps more importantly, institutionalized in the sense that they acquire an intrinsic value which may be more important than their instrumental value in relation to stated goals (Perrow, 1979; Selznick, 1966). Thus, in Weberian terms, an institutional perspective emphasizes a value rational rather than a technical rational conception of organizations, that is, the rationality of an activity is assumed to be determined by its conformity to certain norms, rules, or beliefs of appropriateness, rather than by its conformity to criteria of instrumental efficiency.

One consequence of institutionalization is that organizations tend to take on a life of their own, irrespective of the intentions and goals of those presumably in control (Perrow, 1979), and are, thereby, likely to frustrate attempts at hierarchical command and management by objectives. Another consequence is the strong degree of routinization that, for good or ill, has been observed to characterize much organizational behaviour (Lipsky, 1980; March and Olsen, 1989).

Secondly, the thesis of contextual rationality. This thesis is closely related to the previous one. The meaning of this position is that everything that happens in organizations is not necessarily intended, or the result of conscious decision processes (March and Olsen, 1976). On the contrary, in many situations individual intent and actions are observed to be only loosely coupled (Weick, 1976). Rather than being a consequence of deliberate decisions, actions tend in these situations to be determined by different contextual constraints and possibilities, for example, material and technological conditions, organizational structures, and culturally determined rules of appropriateness or obligation (Burns and Flam, 1987; Collins, 1981; March and Olsen, 1976, 1989).

An important consequence of the two theses mentioned above is a considerable scepticism concerning the possibility of controlling and changing organizational processes through centrally stated policies. Rather than governing organizational activities, goals and policies, according to an institutional perspective, are often assumed to have symbolic and legitimating functions, that is, the functions of signalling conformity to the ideologies and values that dominant actors in the organization wish to be associated with in order to legitimate organizational practices (Baier, March, and Særen, 1986; Meyer and Rowan, 1977).

This leads us to the third main thesis, called the thesis of institutional legitimacy. According to this thesis, organizational structures, processes, and cultures are structured by and tend to become isomorphic to their institutional environments. The latter concept refers to socially constructed (institutionalized) beliefs, ideologies, and norms to which individual organizations must conform if they are to receive support and legitimacy from their environments (Brunsson, 1989; DiMaggio and Powell, 1983; Meyer and Rowan,

1977; Meyer and Scott, 1983). Thus, it is assumed that the ability of an organization to conform to its institutional environment is an important precondition for its legitimacy, for its ability to attract resources, and, ultimately, for its survival.

Institutional environments are, however, often pluralistic and may incorporate inconsistent elements. Furthermore, an organization may be related to different institutional environments, which expose the organization to conflicting demands that are difficult to handle simultaneously. Given such inconsistencies, organizations are assumed to develop different coping strategies. One example of such a strategy is the tendency of many organizations to decouple the policy level from the operational level, or the formal from the informal organization (Brunsson, 1989; Meyer and Rowan, 1977). The decoupling mechanism creates a relative independence between different organizational activities or levels, and, thereby, enables organizations to formally adapt to changing or inconsistent demands without actually changing ongoing activities (e.g. teaching practices) at the operational level. Another strategy would be to create and maintain a conflictual organizational structure or culture, that is, to reflect environmental inconsistencies by incorporating conflicting elements in the organization (Brunsson, 1989).

Common to many studies in the institutional tradition is their focus on functions and processes rather than content, and on an organizational rather than a societal level of analysis. Furthermore, relatively few studies discuss explicitly the causal mechanisms that are assumed to mediate between institutional environments and organizational processes (for an exception, see DiMaggio and Powell, 1983). However, in order to further elaborate the institutional perspective and to increase its relevance to the understanding of educational organizations, it is necessary to show more explicitly how institutional elements at a societal level - cognitive and normative systems of rules and symbols - may affect the content and methods of teaching in different educational contexts. This issue will be addressed in the remainder of this paper.

### *Institutional environments, teaching cultures, and teaching practices: the case of Swedish labour market training*

Swedish labour market training (LMT) is offered for a wide range of occupations, primarily within the manufacturing and building industries, but also, for example, for occupations within retailing and other services. LMT is to a large extent organized by a nation-wide adult education system, and given as formal education and training at special schools (LMT Centres). However, LMT is also offered by other educational institutions, or as training in the work place. In this paper we deal exclusively with the education and training given by the nation-wide special LMT-organization. In the text below, this organization is used as a case for analyzing and discussing relationships between institutional elements at a societal level, teaching cultures, and teaching practices.

### *The Policy Context of LMT*

Labour market training is one of the most important measures for implementing Swedish labour market policy, and, thereby, also overall economic policy. The strong connection between LMT, labour market policy, and overall economic policy is based on the so called Rehn-Meidner model for economic growth and full employment. An important element of this model is its strong emphasis on an active labour market policy involving training programmes and other measures for influencing the demand for and the supply of manpower in the labour market (Dahlberg and Tuijnman, 1991; Ellström and Svedin, 1989).

The goals of LMT as part of an active labour market policy (Government Bills 1975:45 and 1984/85:59) are, firstly, to counteract cyclical fluctuations in the economy and help to alleviate the negative impact of these fluctuations on employment (the goal of stabilization); secondly, to support those in a weak position in the labour market and, thereby, contribute to greater equality between different groups (the distributional goal); and, thirdly, to promote economic growth by contributing to the supply of an occupationally trained workforce and by improving the matching between demand for and supply of skilled labour in the labour market (the goal of economic growth).

In addition to its role as a labour market policy measure, LMT is also intended to be an integral part of the adult education system, and, thereby, to be governed by the general goals of adult education as decided by Parliament. In contrast to the goals derived from labour market policy, the adult education goals explicitly view education as a way to increase the participation of adults in cultural, social, and political life (the so-called democracy goal), and, of course, as a way to meet individual demands for further and continuing education. Furthermore, in contrast to the mainly reactive role of LMT emphasized by labour market policy, the adult education goals express a more proactive role, stating that LMT should educate adults for a variety of tasks, and, thereby, "contribute to changes of the working life" (Government Bill 1984/85:59, p. 7).

Until the reform of LMT in 1986 (Government Bill 1984/85:59), its double role as part of two policy sectors was also mirrored in its formal organization. The LMT-organization was centralized under the joint governance of the central labour market (the National Labour Market Board) and educational authorities (the former National Board of Education). The new LMT-organization that was established by the reform has a separate board - the National Board of Labour Market Training - with, at least formally, only limited powers (the duties of the Board comprise supervisory functions with respect to the quality of the training and its economic results, decisions on syllabi, and developmental work). The new organization is strongly decentralized, and organized as a group of 24 commissioned authorities (one in each county). Each of these regional authorities is supposed to cover its costs by selling training courses to the labour market authorities, other authorities, and firms competing on equal terms with other providers of training on the market. Thus, after the reform in 1986 most of the formal organizational bonds to the educational sector were broken (for an analysis of this reform, see Ellström and Svedin, 1989).



### *Between the Worlds of Work and Education*

As argued above, LMT has historically been a part of two policy sectors: on the one hand, and primarily, the labour market policy sector; and on the other, the educational policy sector. Although the reform in 1986 changed the formal organization and in part the means of financing LMT, its double role as part of two policy sectors has not changed. The main argument of this paper is that these two policy sectors represent two partly inconsistent institutional environments, called the world of work and the world of education, respectively, and that these inconsistencies are mirrored in the teaching culture and the teaching practices within LMT. This argument will be explored in this and the following section.

The worlds of work and education are conceived of as two social spheres or fields that, in the words of DiMaggio and Powell (1983), constitute recognized areas of institutional life. More specifically, the world of work is assumed to comprise the different collective actors in the labour market, that is, firms and agencies, the organized interests of the supply and the demand side of the labour market (i.e. unions and employer associations), and the state labour market administration. The world of education is, at least seemingly, more homogeneous. This world is assumed to comprise the educational system and the state school administration.

As indicated above, it is assumed that the worlds of work and education place different and, at least partly, inconsistent demands on LMT. More specifically, it is assumed that these two societal spheres represent different institutional logics, and, thereby, different norms and belief systems concerning the characteristics of a modern, rational, effective etc. labour market training. What, then, are the main differences between these two institutional environments? As argued by Ellström and Svedin (1989), at least three such differences may be postulated.

Firstly, a difference with respect to primary social function. Following an influential tradition in the sociology of education (Bernstein, 1977; Lundgren, 1984), a distinction is usually made between productive and reproductive functions and processes in society. In terms of this distinction, the worlds of work and education may be equated with the social sphere of economic and cultural production and the sphere of economic and cultural reproduction, respectively (cf. Lundgren, 1984).

Secondly, a difference with respect to institutional norms of social organization. Here a distinction is made between the market and the bureaucracy as two ideal-typical forms of organization (Williamson and Ouchi, 1981). The market as a form of organization is characterized by exchanges between different actors governed by a price system and a non-hierarchical structure. In contrast, the ideal-typical picture of a bureaucratic organization emphasizes centralization, a hierarchy of offices, and formalization. It is assumed that while the market may be seen as the ideal-typical form of organization within the world of work, the bureaucratic type of organization has, traditionally, had a predominant position within the world of education. Of course, this does not imply that there are no examples of bureaucratic organizations within the world of work and vice versa. Rather, the assumed difference between the two worlds concerns

a difference in institutional norms and ideologies rather than in the actual state of affairs, that is, a difference with respect to what counts as a rational and effective type of social organization within the two worlds.

The third postulated difference between the two worlds is closely related to the second one. This difference concerns the prevailing norms of rationality. While the world of work with its preference for a market type of social organization seems to imply an instrumental, means-ends concept of rationality, the world of education with its bureaucratic logic implies a formal-procedural concept of rationality. This difference with respect to norms of rationality has consequences for what counts as valid claims of legitimacy within the two worlds. The world of work with its instrumental concept of rationality suggests an emphasis on cost-benefit efficiency as the primary basis of legitimacy, while the world of education with its procedural concept of rationality suggests an emphasis on a more process-oriented basis of legitimacy, for example, conformity to certain norms, rules, or values (e. g. equality).

In sum, the institutional logic that is associated with the world of work may be characterized by the key words: production, decentralization, market-orientation, and technical-instrumental rationality. In contrast, the belief system prevailing in the world of education seems to be better described by the key words: reproduction, centralization, formalization, and value rationality; that is, while the world of work as an institutional environment is assumed to evaluate and support an activity in terms of its products and its effectiveness of production, the world of education is assumed to evaluate an activity on the basis of its structural, processual or ideological conformity to certain values or rules of appropriateness (e. g. values of educational equality with respect to access, participation or results).

What, then, is the relative influence of these two worlds on the policy and practice of LMT? As shown by Ellström and Svedin (1989), the two worlds have, at least until the reform in 1986, had different degrees of influence at different levels/subsystems of the LMT system. At the policy level, the influence of the world of work relative to the world of education has traditionally been very strong. This is fairly obvious and mirrors the fact that LMT is primarily a measure of labour market policy, and only secondarily an educational policy measure.

However, if one looks at the operational levels, that is, the levels of administration and teaching, the relative influence of the two worlds has been almost reversed. Up to the reform in 1986, the administrative system at the central, regional, and local levels was heavily controlled by the formerly National Board of Education (NBE), and, thereby, by the world of education. The influence of the world of education was strong also at the level of teaching, that is, with respect to the content and methods of training. In contrast, the world of work had only a relatively weak and indirect influence both on the administration of LMT and on the actual content and methods of teaching.

According to this analysis, there was, at least until the 1986 reform, a decoupling (Meyer and Rowan, 1977) between the policy level and the operational levels, that is, between what Lindensjö and Lundgren (1986) call the area of policy formulation and the

more important determinant of teaching practices within LMT than organizational factors related to the individual school or to the county authority.

What, then, do we know about the relative strengths of the two teaching cultures? On the basis of available data it is not possible to draw any firm conclusions concerning this issue. Considering, however, the evidence pointing to the socialization effect of a formal teacher education, together with the fact that the certification previously required for employment as a teacher was abolished by the reform in 1986, it is reasonable to expect that the factory culture plays an increasingly important role within LMT at the expense of the school culture.

### *Conclusions and implications*

From a rationalistic perspective, teaching processes and outcomes can be steered, maintained, and changed as the result of deliberate decisions on the part of dominant actors at the policy level. Structures and activities are viewed as deliberately designed and coordinated in order to accomplish the tasks of the organization. The observations and analyses reported in this paper are not easy to reconcile with this picture. Despite the strong decentralization of LMT following the reform in 1986, we found a homogeneous pattern of beliefs and activities among teachers across the nine individual schools and the three counties included in the study. However, rather than being a product of educational policy, observed patterns of teaching were interpreted as reflecting different teaching cultures and differences in the formal and/or informal occupational socialization of the teachers.

More specifically, at least the following three conclusions are suggested by the empirical material. Firstly, the observed pattern of teaching within LMT reflects the existence of two partly inconsistent teaching cultures called the factory culture and the school culture, respectively. This cultural interpretation seems to be necessary in order to explain observed differences in teaching between teachers under similar structural conditions (cf. Swidler, 1986).

Secondly, teaching cultures are assumed to be structured by institutional environments, that is, by institutionalized ideologies, norms, and belief systems, at a societal level. Thus, teaching cultures act as mediators between institutional environments at the macro level and educational activities at the micro level of the classroom. Furthermore, inconsistencies within and/or between institutional environments are assumed to be reflected as cultural, structural, and behavioural inconsistencies at the level of the school (cf. Brunsson, 1989; Meyer and Rowan, 1977). In this case, the cultural split within LMT between the factory culture and the school culture is interpreted as reflecting inconsistencies between the societal spheres of work and education, respectively.

Thirdly, the impact of an institutional environment on educational processes is

assumed to be mediated through mechanisms of legitimation (Meyer and Rowan, 1977), but also through the formal and informal socialization of teachers, and through organizational policies of employment. As mentioned above, an example of the latter is the decision by the National Board of Labour Market Training to abolish teacher education as a formal requirement for employment as a teacher within LMT.

These conclusions are consistent with and clearly support an institutional perspective on educational organizations. What, then, are the implications of these conclusions for theory and research on and for the steering and management of educational organizations? One general implication is that the prevailing pattern of teaching within LMT is dependent on the relative strengths of the two teaching cultures, which, in turn, is dependent on the relative strengths of the worlds of work and education, respectively, and, ultimately, on the power relationships within and between different societal sectors. An example may clarify the latter point.

As indicated by a series of educational reforms in Sweden during the last decade, including the reform of LMT in 1986 (Rubenson, 1992), there has been an ideological shift away from an educational policy emphasizing equality and redistribution of resources, towards a policy emphasizing market-orientation, productivity and economic growth. Considered in the perspective of LMT and its institutional environments, this ideological shift in society at large may be interpreted as a shift from norms and values traditionally associated with the world of education towards norms and values associated with the world of work. If this is true, a corresponding shift in teaching culture within LMT would be expected, that is, an increase in the strength of the factory culture at the expense of the school culture.

A second implication concerns the importance of organizational demography (cf. Pfeffer, 1983), that is, the composition of the teaching staff as a determinant of the prevailing teaching culture. In this study, the important demographic variable was the proportion of teachers having a formal certification from a school of education. This variable proved to be the most decisive factor for whether the teachers were socialized to and, thereby, identified themselves with a factory culture or a school culture.

A third implication, finally, concerns the inertia of educational practices in relation to efforts of planned change. Educational practices seem to change through incremental, evolutionary processes, rather than through efforts of planned change on the part of some group of actors. One reason for this organizational inertia is the previously mentioned mechanism of demographic control. Another possible reason is the observed mechanism of decoupling between the policy level and the level of teaching (Meyer and Scott, 1983). However, as shown by the present study, the loose couplings between the level of policy and that of teaching, do not exclude rather tight couplings between both these levels and their institutional environments. Thus, while there may be little change in teaching practices in response to initiatives from the policy level or from the level of administration, there is likely to be a continuous process of change in response to events in the institutional environments (cf. March, 1981).

Given this interpretation, factors relating to staff turnover, principles for recruitment of new staff members, and processes of formal and informal occupational

socialization become important mechanisms for structuring, maintaining, and changing prevailing patterns of teaching. Another potentially important source of change is the contradictions between different teaching cultures in a school. However, in order to be able to utilize and take advantage of this cultural dynamics, it is necessary to create conditions for continuous experiential learning based on dialogue between different cultures, but also conditions for an ongoing questioning of cultural assumptions and ideologies. Among other things, this seems to require what Selznick (1966) calls an institutional leadership, that is, a leadership focused on educative rather than traditional administrative tasks.

A main conclusion of this study is that an institutional perspective, to a considerable degree, contributes to and increases our understanding of educational organizations. The institutional perspective has been contrasted with a rationalistic perspective. However, this does not mean that the two perspectives are mutually exclusive. On the contrary, an institutional perspective may be seen as complementing and contextualizing a rationalistic view of educational organizations.

## REFERENCES

- Baier, V. E., March, J. G. & Saetren, H. (1986). Implementation and Ambiguity. *Scandinavian Journal of Management Studies*, 2, 197-213.
- Berman, P. & McLaughlin, M. W. (1976). Implementation of Educational Innovation. *Educational Forum*, 40, 345-370.
- Berner, B. (1989). *Kunskapens vägar. Teknik och lärande i skola och arbetsliv. (Ways of Knowing. Technology and learning in school and working life)*. Lund: Arkiv förlag.
- Bernstein, B. (1977). *Class, Codes, and Control, Vol 3: Towards a theory of educational transmissions* (2nd ed.). London: Routledge & Kegan Paul.
- Bidwell, C.B. (1965). The school as a formal organization. In J. G. March (Ed.), *Handbook of Organizations*. Chicago, Illinois: Rand McNally.
- Brunsson, N. (1989). *The Organization of Hypocrisy. Talk, decisions, and actions in organizations*. Chichester: John Wiley & Sons.
- Burns, T. R. & Flam, H. (1987). *The Shaping of Social Organization. Social rule system theory with applications*. London: Sage Publications.
- Collins, R. (1981). Micro-translation as a theory-building strategy. In K. D. Knorr-Cetina & A. V. Cicourel (Eds.), *Advances in social theory and methodology. Toward an Integration of Micro and Macro Sociologies*. Boston: Routledge & Kegan Paul.
- Cubari, L. (1990). Reforming Again, Again, and Again. *Educational Researcher*, 19, 3-14.
- Dahlberg, Å. & Twijnman, A. (1991). Development of Human Resources in Internal Labour Markets: Implications for Swedish Labour Market Policy. *Economic and Industrial Democracy*, 12, 151-171.
- DiMaggio, P. J. & Powell, W. W. (1983). The Iron Cage Revisited: Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields. *American Sociological Review*, 48, 147-160.
- Ellström, P.-E. (1983). Four Faces of Educational Organizations. *Higher Education* 12, 231-241.
- Ellström, P.-E. (1984). *Rationality, Anarchy, and the Planning of Change in Educational Organizations. A Study of Problem Solving and Planning of Change in Small Work Groups*. Linköping: Linköping University. Linköping Studies in Education, Diss. No 22.
- Ellström, P.-E., Davidson, B., & Rönqvist, D. (1990). *Kontext, kultur och verksamhet. En analys av AMU:s organisation och pedagogiska miljö. (Context, culture, and activity. An analysis of the organization and learning environment of LMT)*. Linköping: Department of Education and Psychology, University of Linköping.
- Ellström, P.-E. & Svedin, P.-O. (1989). Between Work and Education. In S. Larsson & S. J. Ball (Eds.), *The Struggle for Democratic Education. Equality and Participation in Sweden*. London: The Falmer Press.
- Government Bill 1975:45
- Government Bill 1984/85:59
- Lindensjö, B. & Lundgren, U. P. (1986). *Politisk styrning och utbildningsreformer. (Political Steering and Educational Reforms)*. Stockholm: Skolöverstyrelsen, B 86:3.
- Lipsky, M. (1980). *Street-level Bureaucracy. Dilemmas of the Individual in the Public Services*. New York: Russell Sage Foundation.
- Lortie, D. C. (1975). *Schoolteacher. A Sociological Study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lundgren, U. P. (1984). *Between Hope and Happening. Text and Context in Curriculum Development*. Geelong, Aust.: Deakin University Press.
- March, J. G. (1981). Footnotes to Organizational Change. *Administrative Science Quarterly*, 26, 563-577.
- March, J.G. & Olsen, J.P. (1976). *Ambiguity and Choice in Organizations*. Bergen: Universitetsforlaget.
- March, J.G., & Olsen, J.P. (1989). *Rediscovering Institutions. The Organizational Basis of Politics*. New York: The Free Press.
- Meyer, J. W. & Rowan, B. (1977). Institutional organizations: Formal structure as myth and ceremony. *American Journal of Sociology*, 83, 340-363.
- Perrow, C. (1979). *Complex Organizations. A Critical Essay. (2nd ed.)*. Glenview, Ill.: Scott, Foresman, and Co.
- Pfeffer, J. (1981). *Power in organizations*. Marchfield, Ma.: Piltman.
- Pfeffer, J. (1983). Organizational Demography. In L. L. Cummings & B. M. Staw (Eds.), *Research in Organizational Behavior. Vol. 5*. Greenwich, Conn.: JAI Press.
- Rubenson, K. (1992). *25 Years of Recurrent and Adult Education Policy in Sweden: Between Ideology and Economy*. Paper prepared for OECD's Examination of Sweden. Linköping: Department of Education and Psychology, University of Linköping.
- Sarason, S. B. (1971). *The Culture of School and the Problem of Change*. Boston: Allyn & Bacon, Inc.
- Scott, W.R. (1987). The Adolescence of Institutional Theory. *Administrative Science Quarterly*, 32, 493-511.
- Selznick, P. (1966). *Leadership in Administration. A Sociological Interpretation*. New York: Harper & Row.
- Swidler, A. (1986). Culture in Action: Symbols and Strategies. *American Sociological Review*, 51, 273-286.
- Tyler, W. (1988). *School Organization. A Sociological Perspective*. London: Croom Helm.

- Weick, K. E. (1976). Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. *Administrative Science Quarterly*, 21, 1-19.
- Williamson, O. E. & Ouchi, W. G. (1981). The markets and hierarchies program of research: origins, implications, and prospects. In A. H. Van de Ven & W. F. Joyce (Eds.), *Perspectives on Organization Design and Behavior*. New York: John Wiley.

### PARA A COMPREENSÃO DAS ORGANIZAÇÕES EDUCATIVAS UMA PERSPECTIVA INSTITUCIONAL

#### Resumo

Nos anos recentes, desenvolveu-se uma perspectiva institucional face às organizações educativas, em alternativa à visão racionalista dominante. O presente texto explora essa perspectiva, aplicada em contextos educativos. A análise efectuada recai sobre a formação para o mercado de trabalho na Suécia. Esta organização é usada como um caso para o estudo das relações entre elementos institucionais ao nível social, as culturas do ensino e as práticas do ensino. O estudo demonstra, como conclusão principal, que as inconsistências entre ambientes institucionais se reflectem na divisão entre duas culturas do ensino, respectivamente denominadas "cultura da fábrica" e "cultura da escola", as quais condicionam, por sua vez, os padrões de ensino observados. Em suma, as relações encontradas validam uma perspectiva institucional, a qual complementa e contextualiza uma visão racionalista das organizações educativas.

### POUR UNE COMPREHENSION DES ORGANISATIONS EDUCATIVES: UNE PERSPECTIVE INSTITUTIONNELLE

#### Résumé

Ces dernières années, une perspective institutionnelle s'est développée face aux organisations éducatives, en alternative à la vision rationaliste dominante. Ce texte explore cette perspective, appliquée dans des contextes éducatifs. L'analyse effectuée se centre sur la formation pour le marché de travail en Suède. Cette organisation est utilisée en tant que cas pour l'étude des relations entre les éléments institutionnels au niveau local, les cultures de l'enseignement et les pratiques de l'enseignement. L'étude démontre, sous forme de conclusion principale, que les inconsistances entre les environnements institutionnels se prolongent dans la division entre deux cultures de l'enseignement, respectivement dénommées "culture de l'usine" et "culture de l'école", qui conditionnent, à leur tour, les patrons d'enseignement observés. En somme, les relations trouvées valident une perspective institutionnelle qui complète et contextualise une vision rationaliste des organisations éducatives.

## O DILEMA ORGANIZACIONAL DA ESCOLA DE MASSAS

*João Formosinho*

*Universidade do Minho, Portugal*

#### Resumo

O autor analisa as respostas inadequadas que o sistema escolar tem vindo a dar à nova realidade sociológica, pedagógica e organizacional da escola de massas. Equaciona algumas soluções para adaptar a organização da nova escola secundária às suas novas características estruturais, com base numa concepção profissional do professor, através da diferenciação, da especialização e da hierarquização de funções e estatuto.

### 1. A crise da educação escolar e o advento da escola de massas

A importância da educação escolar é um fenómeno típico do nosso século e a crise da educação é um tema recorrente desde a II Guerra Mundial. Afecta todos os países do mundo, mas assume aspectos específicos nos países com escolaridade obrigatória elevada. A crise não representa um conflito interno do sistema escolar, mas resulta sobretudo da importação pela escola dos problemas sociais. Dito de outro modo — trata-se de uma **crise social importada**<sup>1</sup>.

O instrumento de transformação da crise social em crise escolar tem sido o progressivo aumento da escolaridade obrigatória — no caso português, tal

obrigatoriedade era apenas de três anos de 1930 a 1956, de quatro anos para os rapazes a partir de 1956 e também para as raparigas a partir de 1960, de seis anos a partir de 1964, de oito anos na reforma Veiga Simão (1973), de nove anos a partir de 1986. Num período de trinta anos (1956-1986) houve cinco propostas do aumento da escolaridade obrigatória. Foi-se, assim, criando uma organização nova — a escola de massas.

Entendemos por escola de massas a nova escola secundária<sup>2</sup> que se foi criando com a obrigatoriedade escolar (5<sup>o</sup>-9<sup>o</sup> ano, actualmente) e a escola secundária não obrigatória (10<sup>o</sup>-12<sup>o</sup> ano, actualmente), mas de frequência intensiva, quer por ser socialmente quase obrigatória para certos estratos para a confirmação do seu status, quer pela expectativa de mobilidade social ascendente desencadeada pela própria obrigatoriedade escolar.

A escola da massas é, do ponto de vista da população humana discente e docente, mais heterogénea, é mais complexa organizacionalmente e mais diferenciada do ponto de vista da qualificação, capacidade e empenhamento dos seus professores do que o liceu ou a escola técnica que a precederam. Quer isto dizer que o ensino secundário de massas é qualitativamente diferente do ensino secundário compartimentado anterior. Por isso a escola secundária de massas coloca muitos problemas novos.

No entanto, a primeira resposta organizacional da escola de massas foi, a de reforçar os mecanismos e estruturas por que se regia a escola de elite — o liceu. Isto é, procurou manter-se a uniformidade curricular e pedagógica, apesar da heterogeneidade de capacidades, interesses e educação informal dos novos alunos, procurou manter-se intacto o controlo centralizado, apesar da complexificação organizacional da nova escola aconselhar o contrário, procurou incentivar-se a indiferenciação de estatuto dos professores e não consagrar organizacionalmente a diversificação da função docente.

No entanto, esta primeira resposta organizacional cedo mostrou a sua ineficácia. E o dilema da escola de massas é o de ter de optar entre a manutenção dessa resposta e uma reconceptualização organizacional de modo a construir uma escola diferente com base nos seus novos elementos estruturantes — população discente heterogénea, professores diferenciados e contextos comunitários diversificados.

O desenvolvimento deste artigo segue esta mesma linha na sua análise. Apresenta as novas características da escola de massas — a heterogeneidade discente e contextual, a heterogeneidade docente e consequente aprofundamento da diferenciação dos professores, a complexidade organizacional. Analisa as respostas iniciais do sistema a estas novas realidades, que, no essencial, foram reafirmação das soluções em vigor na antiga escola da elite, como já dissemos — uniformidade, indiferenciação, controlo central. Equaciona, na parte final, algumas soluções organizacionais necessárias para adaptar a organização da nova escola secundária às suas características de heterogeneidade, complexidade e massificação.

## 2. A heterogeneidade humana - Característica essencial da escola de massas

A escola de massas é, por essência, uma escola mais heterogénea do que a escola técnica ou do que o liceu. Essa heterogeneidade é essencialmente uma heterogeneidade na dimensão humana — maior heterogeneidade discente, maior heterogeneidade do corpo docente, maior heterogeneidade contextual, isto é, das comunidades locais onde a escola se insere.

### 2.1 A heterogeneidade do corpo discente

Na dimensão humana pelo lado dos alunos constatamos que a unificação, numa só escola, da população estudantil, antes dividida por liceu e escola técnica, se traduz na maior heterogeneidade social na composição do corpo discente. Há crianças e adolescentes das várias posições sociais e de origem rural, suburbana e urbana; isto implica uma grande diversidade de educações informais familiares, de valorizações distintas da educação escolar e esforços diferentes pela obtenção dos certificados. Mas tal diversidade arrasta a heterogeneidade de motivações e interesses, necessidades e projectos de vida.

Esta massificação discente é, evidentemente, o cerne da diferença entre a escola de massas, por um lado, e a escola de elites (liceu) ou de trabalhadores qualificados (escola técnica), por outro. Mas a heterogeneidade social arrasta consigo várias outras alterações. Em primeiro lugar, arrasta consigo uma heterogeneidade académica, aumentando a amplitude de capacidades e conhecimentos dos alunos. Em segundo lugar, traz para a escola, através das várias educações informais familiares, valores e normas diferentes, alguns dos quais podem ser antagónicos aos que a escola veicula. É aqui de referir a influência que diferentes valorizações da educação escolar pelas famílias podem ter no sucesso escolar dos alunos. Em terceiro lugar, tal heterogeneidade faz surgir na escola um conjunto de crianças e adolescentes que, não valorizando a escola, resistem à sua cultura de forma mais violenta ou menos violenta.

A massificação implica uma unificação de vias de ensino até aí diferenciadas — as representadas pelo liceu e pela escola técnica. Assim, a escola de massas é uma escola pluricurricular, pelo menos, no ensino secundário pós-geral, onde coexistem currículos clássicos e currículos técnicos, profissionais ou vocacionais, com eventual acesso diferencial ao ensino superior.

Esta diferenciação curricular implica a convivência na mesma escola de professores de currículo liberal (humanidades e ciências) com professores ligados ao trabalho oficial e manual. É, assim, claro que a heterogeneidade discente arrasta a diferenciação curricular e a heterogeneidade docente.

## 2.2 A heterogeneidade do corpo docente

Na dimensão humana pelo lado do corpo docente a escola de massas potenciou a diversidade existente. Vários factores convergiram para isso.

Em primeiro lugar, o factor acabado de referir — o da pluricurricularidade.

Em segundo lugar, e muito mais importante que este, a necessidade de mais professores provocou um abaixamento dos "standards" de entrada na profissão (o que aumentou a amplitude de motivações e capacidades dentro do corpo docente). Como o aumento da escolaridade obrigatória e a dinâmica social criada aumentaram muito a população escolar foi preciso, de um modo rápido e expedito, aumentar equivalentemente o corpo docente. Como não se tinha planificado tal aumento, foi necessário recorrer aos agentes qualificados disponíveis — bacharéis, licenciados em qualquer ramo do saber — e depois mesmo aos não qualificados — com curso superior incompleto, com o ensino secundário completo ou mesmo incompleto.

Passaram assim a co-existir os professores profissionalmente formados para as antigas escolas secundárias, os novos professores profissionalmente formados e uma grande massa de agentes de ensino não formados profissionalmente e ainda agentes de ensino com formação académica incompleta. A terminologia legal foi obrigada a categorizar esta situação — professores profissionalizados, professores com habilitação própria, professores com habilitação suficiente.

Mas um terceiro factor veio consolidar esta diferenciação — a própria diversidade dos modelos de formação de professores para a escola de massas. A massificação teve uma dupla consequência na formação dos professores — por um lado, suscitou nas Universidades a **reforma estrutural** da formação de professores, formulando modelos de formação profissional inicial de professores e, por outro lado, suscitou uma **resposta conjuntural** do Estado: a facilitação do acesso à profissão, o alargamento da base de recrutamento e a diminuição das exigências de formação.

Assim, esta situação provocou a criação de modelos iniciais profissionais para a formação dos novos professores que eram necessários — tal movimento segue a linha lógica da *formação de professores* para a escola de massas. Mas, ao mesmo tempo, a necessidade de prover rapidamente de docentes uma escola que, de ano para ano, era cada vez mais de massas, levou à criação de esquemas legais de facilitação de acesso dos docentes sem qualificação à profissionalização. Tal movimento segue a linha lógica da justiça de proporcionar *profissionalização legal aos professores provisórios* de que o sistema se teve de servir para acudir às necessidades prementes decorrentes da explosão escolar. Quer isto dizer que a partir do mesmo fenómeno social (explosão escolar, aumento da procura social da educação escolar) e da mesma política educativa (políticas de democratização do ensino e de igualdade de oportunidades educacionais) se desenvolveram duas tendências opostas na formação de professores — uma tendente à criação de modelos iniciais profissionais de formação de professores para a escola de massas, que superava o empiricismo até aí prevalecente, e outra tendência que continuava esse empiricismo através de esquemas facilitadores do acesso à estabilidade e plenitude profissional<sup>3</sup>.

Assim, no corpo docente da escola de massas há grande diversidade de habilitações académicas (ensino secundário, cursos não superiores, cursos superiores sem grau, bacharelato, licenciatura, mestrado) e de habilitações profissionais (professores formados por modelos profissionais iniciais e por certificação profissional em serviço). Tal diversidade não representa um factor de enriquecimento organizacional, pois traduz desqualificação da formação do professor e nivelamento por baixo do perfil esperado da função docente. Assim, a criação da escola de massas, que exigia um professor mais preparado, teve o efeito perverso de provocar a consequência oposta — diminuição do perfil da função docente e abaixamento do nível médio geral de qualificação dos professores<sup>4</sup>. Naturalmente a degradação da imagem social do professor e da auto-imagem profissional é uma consequência inevitável<sup>5</sup>.

## 2.3 A heterogeneidade contextual

A massificação do ensino traduziu-se na expansão da rede escolar. Quer isto dizer que passou a haver muito mais escolas secundárias em zonas rurais e suburbanas do que antes existiam.

Com este alargamento da rede escolar tornou-se mais heterogéneo o contexto geográfico e social de inserção das escolas. Há escolas em zonas rurais, em vilas, em zonas suburbanas e em zonas urbanas. Nestas há escolas no centro e em bairros, em zonas residenciais da classe média e em zonas degradadas. Como é evidente, esta heterogeneidade de contextos reflecte-se na composição discente da escola e, indirectamente, na composição docente<sup>6</sup>.

A heterogeneidade contextual é co-natural à escola de massas, pois é lógico que o aumento da população escolar se faça por aproximação das unidades de prestação de serviços às comunidades locais que são servidas.

Mas evidentemente esta expansão quantitativa arrasta consigo alterações qualitativas. Não se trata de semear liceus no campo. As novas comunidades servidas não têm, muitas vezes, o mesmo tipo de valorização da escola e da educação que a classe média, que era o público-alvo do liceu.

Assim as relações da nova escola com a nova comunidade são diferentes, o que diversifica a tipologia de relações escola-comunidade. Por outro lado, surge um novo fenómeno — o professor que dá aulas na escola muitas vezes não é membro da comunidade geográfica. Esta não fixação dos professores, conjuntamente com a sua extrema mobilidade de escola para escola, põem novos problemas à relação do corpo docente e da escola com a comunidade local.

Em resumo, a escola de massas põe problemas de relação escola-contexto local que eram desconhecidos do liceu, por causa da consonância básica de valores (actuais ou aspirados) entre os professores, os alunos e as suas famílias e que são muito diferentes dos da escola técnica.

### 3. *A uniformidade Curricular e Pedagógica — A primeira resposta à heterogeneidade humana da escola de massas*

Acabámos de descrever o fenómeno da crescente heterogeneidade humana que é característica inerente à escola de massas. Tal heterogeneidade é, pois, consequência natural do processo de massificação.

Visto o fim último da escola de massas continuar a ser o de qualquer escola — educar crianças e adolescentes, instruindo-os, desenvolvendo-lhes as potencialidades e socializando-as para a vida em sociedade — parece lógico que à heterogeneidade dos sujeitos a educar corresponda uma diversificação pedagógica. Em linguagem sistémica, à diversidade das entradas (*inputs*) deve corresponder uma diversidade de processos. Processos de ensino testados durante anos em escolas de elite podem falhar na escola de massas. Assim, à heterogeneidade deve corresponder um processo de diversificação curricular e metodológica e nos processos de organização pedagógica.

No entanto, a resposta conjuntural foi a oposta — à heterogeneidade de entradas correspondeu uma uniformidade de processos (pedagógicos e organizacionais), herdeira da tradição centralista burocrática que se baseia na uniformidade e na mediania.

#### 3.1 *A uniformidade curricular*

O modelo curricular da escola de massas continua, em Portugal, a ser baseado no que já caracterizei como “currículo pronto a vestir de tamanho único”<sup>7</sup>:

- planeado centralmente por um grupo de “iluminados” (iluminismo);
- adaptado e mandado executar pelos serviços centrais (centralismo);
- integrado por um saber fragmentado à maneira de “um pouco de tudo” (enciclopedismo);
- uniforme para todos os alunos, todas as escolas e todos os professores, independentemente das características e aptidões dos que os transmitem e dos que o recebem e das condições da sua implementação (uniformismo);
- preparatório para o grau escolar imediatamente superior (sequencialismo).

São estas as características essenciais do currículo pronto a vestir de tamanho único — iluminismo, centralismo, enciclopedismo, uniformismo e sequencialismo.

O currículo uniforme é, assim, completamente independente das características dos alunos. É também independente, por maioria de razão, dos interesses, desejos e tendências vocacionais dos alunos e das suas características psicológicas. O currículo uniforme é também independente do facto de as diferentes educações informais familiares (veículo das desigualdades sociais na escola) implicarem diferentes necessidades educativas dos alunos.

Consequentemente o currículo uniforme é completamente independente da aprendizagem real. Quer o aluno tenha aprendido ou não, quer tenha aprendido superficial ou consistentemente, o ensino fornecido é exactamente o mesmo. Assim, o currículo uniforme é completamente indiferente à eficácia da sua aplicação.

O currículo uniforme baseia-se numa abstracção — “o aluno médio” que aprende a “ritmo normal” ensinado por um “professor médio” numa “escola medianamente equipada”. Foi este modelo abstracto que a escola de massas veio ultrapassar de modo radical<sup>8</sup>.

Este modelo curricular, que é o da escola liberal, tem vindo a resistir desde a monarquia constitucional, a 1ª República e o Estado Novo, até à actualidade — ver Sousa-Fernandes, 1992.

A Lei de Bases do Sistema Educativo (1986) é ambígua sobre a matéria da formulação curricular, o que deu origem a duas interpretações diferentes — a que optou pela continuação do modelo do currículo uniforme e centralmente definido, posição que foi defendida pelo Grupo de Trabalho para a Reorganização Curricular e que veio a ser implementada, e a que questionava esse modelo<sup>9</sup>.

Manter este modelo em vigor significa continuar, de modo estrutural, a resposta inadequada à diversidade da escola de massas.

#### 3.2 *A uniformidade pedagógica*

O currículo uniforme arrasta uma pedagogia uniforme. A transmissão do uniformismo do currículo às pedagogias, dos gabinetes centrais à sala de aula, faz-se por diversos mecanismos, que são elementos pedagógicos uniformizantes inerentes ao currículo único.

Os conteúdos são os mesmos, a extensão do programa é a mesma e isso arrasta um ritmo de implementação que só pode variar dentro de estreitos limites. A duração de cada aula é a mesma, o que conduz normalmente a uniformidades pedagógicas. De facto, o currículo uniforme não só diz que deve haver, por exemplo, por ano 120h de Biologia e 90h de Geografia, mas que estas devem ser gastas uma a uma. Assim, o controlo do tempo escolar, que é um instrumento pedagógico fundamental para a determinação dos métodos e modelos de ensino, é retirado ao professor e à escola, pois é decidido centralmente tendo em conta o aluno e o professor médios.

Uma das consequências mais directas desta inadequação curricular e pedagógica é o aumento do insucesso educativo na escola de massas. Mas outra consequência, não tão visível, é o mal estar docente que provoca — se o sucesso do cliente é também o sucesso do profissional, um insucesso massivo de uma faixa de clientes não pode deixar de provocar um difuso sentimento de frustração em muitos profissionais. Tal inadequação gera também descontentamento entre muitos pais e contribui decisivamente para o sentimento de crise que anda associado, desde há anos, ao sistema escolar.

#### 4. *A diferenciação dos professores - aprofundamento da heterogeneidade docente da escola de massas*

##### 4.1 *Factores de diferenciação dos professores profissionais*

É evidente que em qualquer profissão há diferenças na capacidade, competência e no desempenho dos seus membros. Assim, também entre os professores há factores de diferenciação.

Em primeiro lugar, há os factores de **diferenciação naturais**, derivados da diversidade de capacidades, interesses, motivações, personalidade de cada um. Tais factores fazem com que, entre os professores, como em qualquer outra profissão, haja toda a gama de mérito, competência e desempenho — do muito mau e mau ao bom e muito bom passando pelo suficiente e razoável.

Mas há também as importantes **diferenças de disponibilidade e empenhamento** — há assim professores apáticos, passivos, cumpridores, empenhados, militantes.

É evidente que a **profissionalização** visa atenuar essas diferenças e sujeitá-la a um filtro que reduza a variedade dos comportamentos profissionais possíveis. Mas será a vida profissional que proporcionará outros factores de diferenciação.

Assim uma terceira dimensão de diferenciação diz respeito aos **diferentes ciclos da vida profissional** em que os professores se encontram. Há várias teorias sobre o assunto — Fuller (1971). Semelhantemente os diferentes níveis de maturidade psicológica reflectem-se na maturidade profissional — Oliveira-Formosinho, 1987.

Uma quarta dimensão profissional de diferenciação diz respeito à **formação contínua** que os professores tenham frequentado. As diferentes oportunidades de formação, as diferentes vontades de se educar permanentemente e o diverso aproveitamento da frequência de acções idênticas são outros tantos factores de diferenciação entre os professores.

##### 4.2 *Factores de diferenciação suscitados ou aprofundados pela escola de massas*

Como já vimos atrás, a escola de massas incentivou a heterogeneidade docente e aprofundou a amplitude de competência, disponibilidade e formação dos agentes de ensino dessas escolas secundárias.

Um primeiro instrumento desse aprofundamento resulta do já referido alargamento do campo de recrutamento, isto é, deriva da **co-existência** nas mesmas escolas de **docentes formados profissionalmente e de agentes de ensino**, (docentes sem formação profissional). Saber se estes devem ou não ser considerados professores é uma questão que se prende com a concepção de professor que se assume. Para uma concepção profissional não são, para a concepção laboral são. O funcionamento do

quotidiano escolar português considera-os como professores. A escola não informa os pais sobre a qualidade profissional dos docentes dos filhos, os membros da comunidade escolar generalizam o "sr. doutor" como forma de tratamento ocupacional generalizado. Nem a lei nem a prática das escolas atribuem, nas funções docentes normais de contacto com os alunos, diferentes direitos e deveres ou diferentes poderes e responsabilidades aos diversos docentes. Assim, todos os agentes de ensino têm o mesmo poder-responsabilidade de planificar, escolher métodos de ensino, elaborar provas de avaliação. Mais significativo do que isso é o igual poder concedido a todos de punir os alunos ou influenciar a sua aprovação-reprovação. Este último aspecto é duplamente significativo — por um lado, é significativo por ser pouco frequente nas ocupações sociais<sup>10</sup>; por outro lado, é significativo porque indicia a prevalência de uma concepção não profissional do professor na lei e na prática escolar.

Uma segunda dimensão da diferenciação suscitada pela escola de massas deriva das **diversificadas formações iniciais**. Como vimos atrás, a heterogeneidade do corpo docente profissionalizado deriva em boa parte de uns docentes terem sido formados por modelos que derivaram da resposta conjuntural do Estado à massificação e outros terem sido preparados através de modelos de formação profissional inicial. Assim há grande diversidade de habilitações académicas e profissionais na escola de massas, mesmo entre os profissionais em sentido estrito.

Uma terceira dimensão da diferenciação que a escola de massas potencia liga-se às **diferentes experiências profissionais** dos professores. O tipo de alunos que cada professor leccionou, o tipo de comunidades escolares e locais em que viveu, de cargos que desempenhou, de projectos em que esteve inserido, de actividades associativas, culturais e cívicas, etc., tudo isto representa experiências relevantes que se constituem em factores de consolidação profissional. Tal dimensão, presente em qualquer sistema, é aprofundada pela escola de massas, dada a sua heterogeneidade discente e contextual<sup>11</sup>.

A massificação docente criou condições para o aparecimento e consolidação de uma concepção laboral do professor. Assim aos factores de diferenciação referidos foi acrescentado outro que potencia os anteriores — a diversidade de concepções acerca do que é um professor. "Grosso modo", podemos dizer que a concepção prevalente nas instituições de formação é a profissional, nos sindicatos de professores é a laboral, na administração central é a de funcionário público e em várias associações pedagógicas é a concepção missionária ou a militante. Este factor de diferenciação situa-se num nível acima dos restantes, pois enquadra estes outros em perspectivas coerentes. Podemos dizer que muitos conflitos existentes na educação escolar actualmente têm na base diferentes concepções acerca do que é professor.

Devem os factores de diferenciação entre os professores ter tradução organizacional? A escola de massas é uma unidade organizacional que tem um corpo de pessoal prestador de serviços muito diferenciado. Deve esta diferenciação ter tradução organizacional? Deve incentivar-se, através dessa tradução organizacional, a competência e o desempenho adequado das funções de professor? São questões a que iremos responder na parte final deste artigo.

Aqui o que importa referir é que a primeira resposta a este desafio foi a de



procurar ignorar, ocultar ou minimizar a diferenciação. Tal é o efeito de vários discursos normativos sobre a formação e o papel do professor.

## 5. *O discurso normativo do superprofessor — primeira resposta à diferenciação dos professores*

### 5.1 *O discurso normativo do superprofessor*

A crise da educação escolar fez surgir um discurso pedagógico, moral e político que impõe um conjunto de obrigações ao professor da escola de massas — “Hoje em dia todo o professor deve ser...”. É o que denominaremos o “discurso normativo do superprofessor”<sup>12</sup>.

O professor da escola de massas deve ser um novo professor, uma pessoa psicologicamente madura e pedagogicamente formada, capaz de ser o instrutor e o facilitador da aprendizagem, o expositor e o individualizador do ensino, o dinamizador de grupos e o avaliador de performances, o animador e o controlador, o catalizador empático de relações humanas e o investigador, o que domina os conteúdos e o modo de os transmitir, o que ensina para se aprender e ensina a aprender a aprender.

Ainda neste nível o discurso normativo aponta — hoje em dia não se concebe um professor que não seja também um investigador do que ensina, hoje em dia não se concebe um professor que não seja um facilitador do que se aprende. O discurso normativo recorda — todo o professor é, por natureza, um actor, um educador cívico social e moral, um modelo; todo o professor é, por inerência de formação, um formulador do currículo a nível da sala de aula, um avaliador dos alunos e dos processos de ensino-aprendizagem.

Este discurso, quando confrontado com a complexidade curricular da escola de massas, determina — deve procurar-se que todo o professor seja capaz de ser um dinamizador de projectos curriculares, de ser um promotor de actividades curriculares livres fora da sala de aula ou até de actividades de ocupação de tempos livres.

Este discurso, quando confrontado com a escolarização de crianças com necessidades educativas especiais, decide — todo o futuro professor deve ter incorporada na sua formação inicial uma disciplina ou módulo que o sensibilize a esta problemática.

O discurso normativo aponta para outros papéis do professor para além da sala de aula — o professor deve ser um membro activo da comunidade escolar, um participante empenhado nos problemas da turma, um animador cultural, um estudioso do meio social e cultural dos seus alunos, uma ponte entre a escola e a família.

Este discurso, quando confrontado com os problemas de delinquência juvenil, de violência marginal à escola ou do consumo da droga, conclui — todo o professor deve estar habilitado a ser um companheiro dos seus alunos, de modo a poder prevenir a

delinquência e a toxicodependência.

O discurso normativo, quando confrontado com a complexidade organizacional da escola de massas e as necessidades de coordenação pedagógica que ela gera, recomenda — todo o futuro professor deve ver incorporada na sua formação inicial uma componente de administração escolar que o prepare para os cargos de gestão pedagógica na escola.

Este discurso normativo é suportado por uma concepção militante ou missionária do professor.

### 5.2 *O pressuposto da indiferenciação da função docente base comum às concepções militante e missionária e à concepção laboral do professor*

A concepção missionária do professor atribui-lhe uma condição para-sacerdotal indispensável para o desempenho da missão educativa que a sociedade lhe comete. A concepção militante substitui o fundamento religioso dessa missão por uma fundamentação ideológica. Ambas dão mais ênfase à vontade do professor e à sua adesão a princípios religiosos, morais e ideológicos do que à sua preparação profissional. Por isso cada professor pode, desde que queira, desempenhar todo o tipo de papéis na escola de massas.

Assim este discurso pressupõe uma interpretação lata da função docente e uma indiferenciação no perfil do professor. As novas actividades cometidas à escola de massas foram ingurgitando a função docente. Para a poder desempenhar cabalmente foi-se produzindo um discurso sobre o professor ideal, o superprofessor.

Assim, o discurso do superprofessor pressupõe um professor indiferenciado que potencialmente pode, apenas pela sua condição docente e com a vontade incrénte ao seu espírito de missão, desempenhar qualquer papel na escola de massas — de professor em contacto o director de turma, delegado de disciplina, orientador pedagógico, monitor de formação contínua, gestor geral da escola, etc. O professor será generalista e, potencialmente, capaz de assumir todas as especialidades.

Este pressuposto de indiferenciação da função docente é partilhado igualmente pela concepção laboral do professor. Para esta concepção o professor é um trabalhador cujo lugar de trabalho é a escola, é alguém com ou sem formação superior, com ou sem habilitação profissional completa que dá aulas de modo permanente. A formação inicial prepara os professores para todos os papéis e tais papéis não se complexificam com a progressão na carreira, que é cilíndrica.

A concepção laboral baseia-se numa indiferenciação do papel do professor na escola. Essa indiferenciação de papéis é acompanhada de uma posição de indiferenciação em relação às qualidades e mérito dos professores. Desde que todos cumpram o mínimo laboral definido, as naturais diferenças de empenho, desempenho e capacidade não devem ter tradução nem na organização pedagógica da escola, nem na remuneração, nem na carreira. Esta indiferenciação casa-se bem com a uniformidade

inerente ao modelo centralista burocrático da administração.

Que há de comum entre o discurso normativo do superprofessor, a concepção laboral do professor e o modelo centralizado burocrático de administração das escolas? Exactamente o pressuposto da indiferenciação da função docente, que assume um carácter moral no discurso do superprofessor, um carácter corporativo e igualitarista na concepção laboral do professor e um carácter burocrático no modelo centralizado.

As consequências desta indiferenciação são: a formação inicial prepara o professor para todos os papéis da função docente, qualquer docente pode desempenhar por inerência de função qualquer cargo na escola, não há necessidade de formação especializada de professores para cargos especializados na escola, a progressão na carreira docente não tem relação alguma com os cargos que se podem desempenhar.

Este pressuposto da indiferenciação da função docente, comum à concepção militante e à missionária do professor e à concepção laboral, não é partilhado por uma concepção profissional. Assim, para bem compreender a influência que as concepções militante e missionária e a concepção laboral do professor têm na dificuldade da adaptação da escola secundária à heterogeneidade da escola de massas, é necessário apresentar comparativamente a concepção laboral e a concepção profissional do professor.

### 5.3 *A concepção laboral e a concepção profissional do professor perante a (in)deferenciação da função docente*

Quando falamos de concepções do professor<sup>13</sup> estamos a referir-nos a tipos ideais de concepções do professor, isto é, a tipificações abstractas da realidade. O "tipo ideal", instrumento metodológico construído pelo sociólogo Max Weber, foca o que é típico e essencial na realidade a descrever, expurgando-a do que nela é acessório ou accidental, procura tornar a realidade inteligível mostrando a sua racionalidade interna. As práticas aproximam-se-ão, assim, em maior ou menor grau, da pureza da concepção ideal.

A concepção laboral define a função docente como dar aulas define o professor como alguém, com ou sem formação superior, com ou sem habilitação profissional, que dá aulas de modo permanente, entregando assim a definição do professor ao empregador, define o acesso à ocupação docente apenas em termos de vínculo de trabalho, desvalorizando o saber pedagógico na formação inicial dos professores, valoriza esta formação em relação à formação contínua e considera esta mais em termos de reconversão, reciclagem ou actualização pontual do que da educação permanente<sup>14</sup>.

A concepção laboral, consequentemente com a definição de professor e função docente, defende uma carreira docente horizontal e cilíndrica, sem diferenciação de papéis com a progressão na carreira e onde todos podem chegar ao topo, rejeita ou minimiza a especialização dentro da função docente, a progressão na carreira é devida ao critério burocrático da antiguidade, a avaliação dos professores preocupa-se mais com a avaliação do seu desempenho do que com a avaliação da sua eficácia. A

concepção laboral não defende, assim, a diferenciação dos professores<sup>15</sup>.

A concepção profissional do professor baseia-se nas características usualmente apontadas às profissões que se podem definir por uma componente cognoscitiva (formação de nível superior, saber esotérico, atitude de educação permanente), por uma componente normativa (código deontológico próprio, orientação para o cliente, independência na actuação em relação a considerações político-partidárias ou religiosas) e uma componente organizacional respeitante ao controlo sobre as condições de trabalho e sobre o acesso à profissão (controlo sobre a admissão de profissionais, autonomia individual e autonomia colectiva no exercício da profissão).

O professor é definido como um profissional que promove a instrução e socialização e o desenvolvimento de outrem, tendo uma formação inicial de nível superior (que inclui a componente específica de Ciências da Educação e Prática Pedagógica acompanhada) e procura (auto)formar-se continuamente de modo permanente.

A concepção profissional aceita uma carreira docente vertical e não cilíndrica, com complexificação de papéis a acompanhar a progressão na carreira, promoção devida ao mérito e à formação, especialização dentro da função docente e preocupação mais com a competição do que com o controlo hierárquico, mais com a avaliação do máximo profissional do que do mínimo burocrático. Assim, a concepção profissional aceita e promove a diferenciação dos professores e da função docente.

Da exposição das duas concepções ideais de professor se conclui que a concepção laboral pressupõe a indiferenciação da função docente e, nessa medida, promove a não autonomização de papéis, isto é, não aceita a transformação de uma constelação de papéis afins em cargos permanentes dentro de uma carreira docente. Assim, rejeita a especialização e a consequente diferenciação.

Como veremos adiante tal indiferenciação não parece ser suporte adequado à heterogeneidade da escola de massas.

### 5.4 *A falácia do discurso do superprofessor*

O discurso do superprofessor pode parecer apenas um discurso irrealista, utópico... mas inofensivo. Mas não o é.

Em primeiro lugar, como já vimos, os discursos normativos (o missionário e o militante) e o discurso laboral têm um pressuposto comum, que os aproxima — a indiferenciação da função docente. Um será o discurso do máximo e outro o discurso do mínimo, mas dentro de parâmetros comuns acerca da função docente. Um será o discurso que se situa na dimensão filosófica e moral, apelando ao sentido individual do dever, outro será o discurso que se situa na dimensão pragmática e organizacional, apelando à regulamentação administrativa do desempenho. Assim os dois discursos, ao complementarem-se, legitimam-se mutuamente.

Os perigos do discurso fundamentalista são os de que querer tudo pode ser

sinónimo de não obter nada. Isto é, ao estabelecer-se um perfil docente utópico permite-se que a realidade seja definida completamente à margem desse perfil. Ao defender-se uma concepção utopicamente normativa pode permitir-se que a realidade seja definida apenas com base numa concepção laboral. Assim sendo os discursos missionário e militante podem ser perigosos<sup>16</sup>.

Em segundo lugar, o discurso normativo do superprofessor é falacioso. Ele transforma as diversas funções que a sociedade comete à escola de massas em papéis do professor. Essa transposição linear de obrigações institucionais em obrigações morais, de obrigações colectivas em obrigações individuais representa um salto (i)lógico.

Por esta outra via esta falácia tem perigos, pois desloca a discussão acerca da inadequação da actual estrutura da escola de massas às suas características do plano da mudança organizacional para o plano da mudança pessoal, o que ajuda à manutenção do modelo organizacional herdado da escola de elite.

Um terceiro aspecto do efeito disfuncional do discurso do superprofessor é essencial — é a evidente inadequação dum perspectiva indiferenciada da função docente à realidade heterogénea da escola de massas. Tal inadequação é tão evidente que tem sido questionada, embora embrionariamente, desde o início da massificação, como iremos ver na secção seguinte.

Para concluir, reafirmaremos que o erro básico do discurso do superprofessor é transformar linearmente as funções cometidas à escola de massas em papéis do professor. É que, na essência, o discurso do superprofessor é um discurso que, por ser utópico e normativo, transforma as funções sociais colectivas da escola em obrigações morais individuais do professor. Na verdade, o que há que fazer é promover a escola, enquanto entidade organizacional, a sujeito dessas obrigações sociais e morais. A escola e não o professor. A escola só pode desempenhar-se de funções tão díspares através da especialização de tarefas, ou seja, através da consagração organizacional da diferenciação da função docente.

## 6. A complexificação organizacional da escola secundária - consequência do advento da escola de massas

A complexificação da actual escola de massas deriva, à primeira vista, do mero crescimento rápido dos efectivos discentes e docentes que deu origem a unidades organizacionais gigantes. Mas tal complexidade deriva também, e principalmente, de aspectos mais profundos de aspectos qualitativos — da própria heterogeneidade humana da escola de massas.

Analisemos os factores de diferenciação presentes nas dimensões referidas, que são igualmente factores de complexificação organizacional.

### 6.1 A unidade organizacional massificada

Há que referir, à cabeça, o aparecimento de unidades organizacionais gigantescas, com milhares de alunos e centenas de professores, a funcionar em três turnos, superlotadas e superpovoadas, como a consequência organizacional mais visível da massificação discente e docente. Mas a massificação surge igualmente em unidades de média dimensão que funcionem por turnos e com sobrelotação.

A massificação organizacional não depende, pois, directamente do número dos alunos estar na casa dos milhares, mas da sobrelotação em relação ao espaço disponível, do funcionamento por turnos e da ocupação de quase todo o espaço disponível com salas de aula.

A quase coincidência do espaço escolar com o espaço de casino não deixa espaço para gabinetes de trabalho dos professores ou para reuniões, diminui o espaço para a biblioteca, elimina a possibilidade de mediatecas, centros de recursos, impede a possibilidade de actividades de apoio aos estudantes como salas de estudo ou actividades de compensação educativa, não facilita o surgimento de clubes ou de actividades de ocupação dos tempos livres, prejudica seriamente as actividades de expressão artística, física ou desportiva.

Outras consequências deste aspecto da massificação são a não permanência de professores e alunos nas escolas para além das aulas e a criação de um clima de impessoalidade nas relações humanas — os professores não conhecem os seus alunos, os alunos não conhecem os seus professores, algumas vezes nem pelo nome.

### 6.2 A diversificação horizontal e vertical da função docente e o desenvolvimento do nível de gestão intermédia

A heterogeneidade humana da escola de massas arrasta uma complexificação organizacional. Tal complexificação surgiu basicamente pela necessidade de coordenar pedagogicamente a actividade de um cada vez maior número de professores dos vários grupos disciplinares e dispersos pelas dezenas de turmas, e de coordenar a orientação educativa de centenas ou milhares de alunos agrupados nessas dezenas de turmas. Tal coordenação revelou-se essencial para manter o funcionamento da escola de massas em moldes aparentemente similares aos anteriores.

Mas a complexificação deriva também da pluralidade de cargos que a escola de massas foi criando — há assim cargos de directores de turma, delegados de disciplina, directores de departamento curricular, directores de instalações, animadores culturais, monitores de formação contínua, formadores de formadores, professores peritos em orientação escolar, professores de apoio, professores de apoio à criança com necessidades educativas especiais, etc. Esta proliferação representa uma **diversificação horizontal da função docente** e tem clara relação com a multiplicidade e diversidade de papéis cometidos à escola de massas.

Assim, quer a necessidade de coordenação pedagógica das actividades dos professores e da orientação educativa dos alunos, quer a necessidade organizacional de

coordenação da actividade dos cargos novos entretanto criados na escola de massas tomam inevitável o aparecimento de um nível de gestão intermédia entre o nível do professor e o nível da escola globalmente considerada — ver Formosinho, 1987. Tal gestão intermédia pode encontrar-se ao nível dos agrupamentos dos professores ou mais acima. No primeiro caso, temos as estruturas de coordenação das actividades dos professores da mesma turma (conselho de turma, director de classe ou de turma, ou orientador educativo de turma) e as estruturas de coordenação das actividades dos professores da mesma disciplina (conselho de grupo, delegado de disciplina, coordenador de disciplina). No segundo caso, temos o coordenador dos directores de turma, o coordenador de orientação educativa (na "Proposta Global de Reforma"), os chefes de departamento curricular, no actual modelo de direcção e gestão.

O nível de coordenação, para ser eficaz, tem de se situar acima do nível de ensino em contacto. As atribuições de coordenação correspondem competências de chefia intermédia. Quer isto dizer que a diversificação horizontal suscita inevitavelmente uma diversificação vertical na função docente. Tal inevitabilidade é fomentada pelo aparecimento no sistema de muitos professores não qualificados que precisam de ser acompanhados e supervisionados.

A complexidade de uma organização depende mais da sua especialização e diversidade de tarefas a desempenhar do que do tamanho. No caso da escola de massas estão presentes estes factores de complexificação, devido à multiplicidade de papéis que a sociedade lhe exige.

A escola de massas é, assim, uma organização com uma estrutura mais diferenciada e mais complexa, por especialização e por hierarquização funcional, do que o liceu ou a escola técnica.

## 7. A re-centralização — primeira resposta à complexificação organizacional da escola de massas.

A complexidade da escola de massas já provocou alterações na sua estrutura de gestão pedagógica, através da criação de estruturas pedagógicas intermédias entre a direcção e a gestão geral da escola e os professores. Criaram-se, como já referimos, estruturas de coordenação das actividades dos professores da mesma disciplina (coordenação intradisciplinar, vertical) e coordenação das actividades dos professores da mesma turma (coordenação interdisciplinar, horizontal).

Mas a criação dessas estruturas intermédias foi manifestamente insuficiente como resposta de diversificação organizacional à heterogeneidade discente e docente da escola de massas. Em primeiro lugar, por não estar garantido o perfil profissional mínimo para o desempenho eficaz dessa chefia intermédia no contexto de heterogeneidade docente da escola de massas. Em segundo lugar, porque a diversificação horizontal não foi acompanhada de forma clara pela diversificação

vertical<sup>17</sup>. Em terceiro lugar, pela continuação da determinação central apertada e detalhada sobre essas funções de coordenação, aspecto que, aliás, tem relação directa com os precedentes — como não se criaram mecanismos internos para garantir qualidade de coordenação e chefia, os serviços centrais procuraram obter o mínimo de eficiência desejável através do controlo normativo central. Temos debruçar-nos sobre este último aspecto.

A resposta à crescente complexificação da organização pedagógica foi a multiplicação de normas burocráticas sobre a distribuição de serviço docente (aqui incluída a definição estrita das habilitações), da constituição das turmas, da organização dos horários, etc.

Para nos darmos conta desta proliferação legislativa indicadora do aumento do controlo central, recorreremos ao estudo feito pelo autor para a sua tese de doutoramento. Nas áreas de organização pedagógica, gestão dos professores e gestão geral da escola havia em 1947-48 cerca de 1073 unidades normativas<sup>18</sup> em 1973 havia, pelo menos, 3483 e, em 1985, pelo menos 4779, isto é, 4, 5 vezes mais que em 1947-48 — ver Formosinho, 1987, 392-400.

Atribuimos este crescendo legislativo a partir de 1970-74 à expansão da escolaridade na década de 70 e ao conseqüente advento da escola de massas. Podemos comprovar esta asserção pela análise dos dados. De 1948 a 1970-74 há um considerável aumento de normas em vigor em todas as áreas. Nas áreas de organização pedagógica e gestão geral de escola há nesse período um aumento de 507 unidades normativas mínimas: dessas, 45% foram publicadas apenas em quatro anos (1970-1974), sendo as restantes 55% publicadas nos restantes vinte e dois (1948-1970). Assim podemos afirmar que o crescendo legislativo constatado em 1985 resulta de um processo de massificação já iniciado em 1970.

Mas de 1974 a 1985 a proliferação legislativa continuou, como se constata nos dados apresentados — de 1947-48 a 1973 o aumento do número de normas nas áreas analisadas foi 325%; de 1973 a 1985 foi de, pelo menos, 137%. As causas da continuação deste processo devem-se, em grande parte, ao incremento do processo de massificação que a procura educacional, subseqüente às mudanças sociais provocadas pela revolução de 25 de Abril, acelerou.

Mantém-se intacto o sistema herdado da escola secundária anterior à escola de massas — habilitações para a docência definidas de modo estrito a nível central, concurso nacional de colocação de professores, normas centrais sobre o uso do tempo e do espaço escolar, normas sobre a constituição das turmas, manutenção do sistema de aprovação/reprovação anual, etc.

A escola de massas, continuando organizada pedagogicamente como a escola de elites, é uma verdadeira unidade de ensino organizada para o insucesso dos alunos, como já demonstrámos noutro texto — ver Formosinho, 1988 ("Organizar a escola para o (in)sucesso educativo").

Assim à heterogeneidade humana, contextual, e da função docente típica da escola de massas o sistema escolar respondeu com a manutenção quer da organização

pedagógica formulado para a escola de elites (licealização da escola de massas), quer com a manutenção do controlo central visando uma uniformidade organizacional.

## 8. *A especialização e hierarquização dos professores — uma resposta organizacional à complexidade da escola de massas*

### 8.1 *A diferenciação horizontal - da diferenciação funcional à especialização permanente*

Como vimos atrás, a escola de massas conduz a uma diversificação horizontal da função docente a qual, por necessidades de coordenação, conduz a uma diferenciação vertical.

Analisaremos mais detidamente as causas dessa diferenciação horizontal. O facto de haver crianças com necessidades educativas diferenciadas é a causa fundamental da diferenciação docente. A escola de massas é uma escola para todos: para os que têm deficiências, para os que têm dificuldades de aprendizagens, para os que aprendem a ritmo normal, para os sobredotados. Essas necessidades educativas diferenciadas têm como contraponto uma progressiva diferenciação curricular, de organização pedagógica e de especialização de professores (por exemplo, é hoje consensual a necessidade de especialistas em educação especial ou em dificuldades de aprendizagem). Assim, a diversificação horizontal da função docente foi muito incentivada pela heterogeneidade discente acrescida inerte à escola de massas.

A escola de massas é uma escola tendencialmente global, pois absorve a maior parte do tempo útil das crianças e adolescentes. Daí que progressivamente alargue as suas funções à prevenção sanitária, ao bem estar social, à ocupação de tempos livres, à animação cultural, à orientação profissional, etc. É este outro factor que gera não só já a necessidade de diversificar a função docente, como a de apelar a perfis não docentes na escola de massas — assistentes sociais, técnicos de saúde, psicólogos, sociólogos, animadores culturais.

Todas estas novas tarefas correspondem a novos cargos e assim surge a necessidade de diversificar horizontalmente a função docente e até a função educativa. Como dissemos atrás, a proliferação de novos cargos torna premente a necessidade de coordenação da actividade docente (e não docente) da escola, a qual coordenação, por implicar superioridade funcional, obriga a equacionar o problema da diversificação vertical da função docente. Ou seja, a especialização progressiva, incentivando a coordenação funcional, conduz a um processo de hierarquização.

O dilema que a escola de massas actualmente enfrenta é o de transformar, ou não, a diferenciação funcional em especialização permanente, é o de transformar, ou não, as coordenações funcionais em degraus da hierarquia docente e/ou escolar. As duas questões articulam-se, pois uma resposta positiva a ambas permite articular uma carreira docente em sentido rigoroso em que a cada patamar superior da carreira correspondem

tarefas mais complexas, maiores responsabilidades, maior coordenação e direcção, mais prestação de contas, em troca de maior remuneração, mais poder e maior autonomia profissional individual.

A questão da especialização docente, posta isoladamente, tem uma resposta parcialmente positiva. É evidente que a realidade impõe a necessidade de funções docentes especializadas — é o caso da inspecção, que já se autonomizou da função docente, é o caso da educação especial. Mas muitos outros se poderão colocar — justificarão o ensino recorrente de jovens, o ensino formal de adultos, a formação de formadores, a formação contínua, a administração escolar, etc. especializações? A complexidade dos desafios postos à escola de massas leva-nos a responder que decerto algumas ou muitas destas funções no futuro se transformarão em funções docentes especializadas.

A razão de ser desta evolução deriva da vantagem de estabilizar um corpo docente nessas áreas, a salvo de mudanças imprevistas de política, à vantagem de capitalizar a experiência obtida e à enorme vantagem de se assegurar um público-alvo para a formação especializada. Esta última vantagem, ao permitir melhorar a competência desses profissionais, naturalmente contribui para reforçar a especialização.

Mas a especialização tem limites<sup>19</sup>, como tem vindo a ser referido nas organizações industriais, e não está a salvo de cristalizações, de entronização de modas e até de desmotivação dos profissionais por rotinização excessiva e saturação do ambiente. Por isso a questão de diferenciação horizontal não se pode analisar divorciada da questão da diferenciação vertical.

### 8.2 *A diferenciação vertical - da coordenação funcional à superioridade hierárquica, da questão técnica à questão de estatuto*

A coordenação necessita de perspectivar os assuntos de um ponto de vista mais abrangente que a dos coordenados, perspectiva que possa compreender o complexo da actividade dos coordenados e das suas interrelações.

Mas para que essa coordenação sirva os objectivos da organização é evidentemente necessário que o coordenador conheça os objectivos da organização e os partilhe na sua essência. Isto é, a coordenação implica um estilo de relação do coordenador com a direcção diferente do dos coordenados.

A aceitação das normativas coordenadoras pelos coordenados depende, em boa parte, para além de factores pessoais, da percepção que estes tiverem da permanência do coordenador, do grau percebido de proximidade em relação às fontes de informação e de direcção, de não transitoriedade ou possibilidade de inversão de estatutos.

Por tudo isto podemos dizer que a coordenação que não está articulada com o estatuto e com a carreira perde muito da sua eficácia.

Aqui o dilema da escola de massas é o de manter um igualitarismo relativo no corpo docente e uma implementação difusa dos seus objectivos ou o de criar uma estrutura hierárquica mais adaptada à complexidade das suas funções. Tal dilema

acentua-se no momento em que é devolvida autonomia à escola, em que se preconiza a existência de um projecto educativo que individualiza a escola.

A resposta a esta questão e a anterior não devem ser vistas no quadro estrito da perspectiva técnica organizacional mas, em última análise, na da qualidade do serviço prestado pela escola de massas — educação de todas as crianças e adolescentes e de muitos jovens.

Iremos analisar esta questão na secção seguinte, através do prisma do estatuto — isto é, o estatuto dos professores (competências, atribuições, condições de trabalho, remunerações, etc.) deve estar articulado com as funções e a qualidade do desempenho ou ser completamente independente deste? Se respondermos que deve haver independência absoluta então é evidente que prevalecerá um igualitarismo e um indiferentismo à eficácia dos professores que neutralizará a diferenciação vertical e conterá a especialização dentro de limites estreitos.

## 9. Diferenciação dos professores e organização da escola

### 9.1 Devem os factores de diferenciação ter tradução organizacional?

A questão que se põe é se estes factores de diferenciação devem ter tradução nos seguintes aspectos — nos poderes e responsabilidades (direitos e deveres, competências e atribuições) dos diferentes docentes, se deve ter tradução nas condições de trabalho dos professores (remuneração, mobilidade, acesso a benefícios), se deve ter tradução no controlo (controlo próximo *versus* maior autonomia individual), se deve ter tradução na carreira profissional individual (progressão para escalões pelo mérito ou formação) e no desempenho de cargos especializados (de gestão intermédia, gestão geral, orientação pedagógica e outros) na escola.

Esta questão pode ver-se da óptica da justiça, da óptica organizacional geral da eficiência ou da óptica pedagógica da melhoria da qualidade da educação oferecida às crianças. Em qualquer dos prismas tem de ser considerada a realidade sociológica, pedagógica e organizacional que a escola de massas representa.

#### a) A óptica da justiça

Parcece consensual que para o mesmo trabalho se deve atribuir a mesma remuneração-base — é o conhecido princípio "A trabalho igual, salário igual". Só que este princípio não esclarece o que é um "trabalho igual".

Para a concepção laboral do professor o trabalho básico dos professores consiste fundamentalmente em dar aulas, como vimos. Nessa medida o trabalho de todos os professores em contacto tem o mesmo conteúdo básico — dar aulas. Tal identidade é acentuada pela ênfase que esta concepção põe na avaliação do desempenho, que é a avaliação do desempenho mínimo. A igualização referida dar-se-á se todos

cumprirem o mínimo burocrático estabelecido. A privacidade pedagógica da sala de aula, o isolamento das condições de trabalho e a invisibilidade da *performance* ajudam a manter esta representação do trabalho docente como trabalho igual. A concepção laboral defende assim um igualitarismo, pois dada a indiferenciação da função docente, todo o trabalho docente é trabalho igual.

Para a concepção profissional o trabalho de professores diferentes em competência, em empenhamento, em formação, em experiência, em especialização, em maturidade profissional não pode ser apelidado de igual. É que a definição de função docente não é feita nos termos (restritivamente) descritos, mas tendo em conta a finalidade última da educação escolar. Assim, um professor é alguém que instrui outrem, é alguém que socializa outrem e é alguém que promove o desenvolvimento de outrem. Nessa tarefa educativa não pode haver trabalho igual — instrução igual, estimulação igual. O trabalho que decorre da privacidade dos contactos interpessoais é muito diferente. Assim a concepção profissional do professor incorpora a própria eficácia da acção educativa docente na apreciação do trabalho dos professores.

Assim a justiça organizacional é perspectivada de modo diferente pela concepção laboral e pela concepção profissional do professor.

#### b) A óptica da eficácia organizacional

Na óptica da eficácia da actividade organizacional na escola põe-se o problema da motivação dos seus membros. É um problema complexo mas que passa, sem dúvida, por tratamento diferenciado para motivações diferentes. A recompensa do mérito, do empenhamento e do resultado (*achievement*) é feita em salário, melhoria das condições de trabalho, diminuição de supervisão, possibilidade de escolha de colaboradores, reconhecimento, promoção, desempenho de novos cargos, aumento de responsabilidade, oportunidades de formação, entre outros. É, assim, evidente, que nesta óptica há diferenciação quanto aos dois primeiros aspectos considerados — poder-responsabilidade e carreira individual.

Também há diferenciação quanto ao último, pois qualquer organização beneficia de ter a desempenhar cargos que exijam especialização técnica pessoas habilitadas com formação especializada correspondente.

A concepção laboral não incorpora a avaliação da eficácia da actuação do professor. Dada a sua definição da função docente como dar aulas preocupa-se com o cumprimento desse lado visível. O aspecto mais visível da visibilidade é a presença, daí que o controlo da assiduidade seja o essencial nesta concepção — controlo da assiduidade às aulas e às reuniões. Outro aspecto visível é a elaboração dos documentos escritos em que se deixa rasto da actividade docente — documentos burocráticos (sumários, pautas, actas) e documentos pedagógicos (provas de avaliação, classificações individuais dos alunos).

A concepção laboral casa-se bem com o modelo centralizado burocrático de controlo que enferma de um círculo vicioso da burocracia bem estudado por Gouldner. O desempenho em nível mínimo é considerado pelos superiores hierárquicos como

fracasso; por isso, aumentam o rigor da supervisão e legislam no sentido de definir os comportamentos inaceitáveis. Mas ao fazê-lo ampliam o conhecimento geral dos padrões minimamente aceitáveis, o que aumenta a probabilidade de exibição desses padrões mínimos.

#### c) *A óptica do serviço educativo específico prestado pela escola*

Na óptica da melhoria da educação escolar oferecida às crianças temos, naturalmente, de incorporar todas as considerações feitas sobre a eficácia organizacional, visto a escola ser uma organização e a sua eficácia se medir, em última instância, pelo nível de aprendizagem das crianças. Mas, para além disso, temos de incorporar algumas reflexões derivadas do carácter específico desta organização — lidar com pessoas e pessoas em processo de desenvolvimento e formação. Ou seja, tal como nos hospitais os danos causados nos clientes por pessoal impreparado podem ser graves ou mesmo irreversíveis.

É isto que confere a esta temática uma dimensão ética. Esta dimensão também está presente em todas as "people processing organizations" — hospitais, prisões, internatos, igrejas, partidos — e em organizações de serviços cujos produtos podem afectar milhares de pessoas — por exemplo, empresas de construção de pontes, de barragens, etc. A diferença está em que o grau de visibilidade dos prejuízos psicológicos e pedagógicos eventualmente causados nas escolas é menor que na maior parte dessas outras organizações.

Neste contexto tudo o que representa pôr em contacto profissionais impreparados com pessoas em desenvolvimento deve ser condenado em termos éticos. Neste medida é ofuscantemente evidente que diferentes graus de preparação profissional devem ter tratamentos diferenciados em termos de poderes-responsabilidades. A mesma lógica leva-nos a exigir formação especializada para o desempenho de cargos especializados; essa lógica deve ser incentivada com mais rigor nos cargos que impliquem tomada de decisão, ou supervisão sobre decisões, que afectem directamente os clientes da educação escolar — as crianças e os adolescentes.

## 10. Conclusão

Concluimos lembrando o dilema organizacional que a escola de massas vive. Tal dilema consiste, na essência, entre manter a estrutura e a tecnologia herdadas da escola secundária de elite (liceu) ou reconceptualizar-se organizacionalmente com base numa nova realidade de heterogeneidade humana, discente, docente e contextual.

Em relação aos professores, tal dilema traduz-se em manter a indiferenciação da função docente e o igualitarismo da relação profissional ou em reconceptualizar-se na base da especialização e da hierarquização de funções.

A escola de massas, como qualquer outra organização complexa, só pode responder adequadamente às novas e diferentes clientelas aceitando o desafio da diferenciação, de modo a poder oferecer aos novos clientes serviços educativos que realmente se adequem às suas necessidades.

## NOTAS

- 1 - A escola de massas importou assim os problemas sociais do trabalho infantil, da delinquência juvenil, da violência marginal, do consumo da droga, para além dos conflitos entre grupos sociais — conflitos de classe, conflitos raciais e étnicos, conflitos religiosos, conflitos linguísticos. Mas esses problemas e conflitos já existiam na sociedade — a educação escolar obrigatória apenas contribui para os tornar mais visíveis ou para os potenciar.  
Ao retirar do mercado de emprego a mão de obra não-adulta a escola de massas importou o problema social do trabalho infantil, transformando-o em abandono escolar. Ao escolarizar segmentos da população que vivem na margem da sociedade, a escola importa a violência marginal, a delinquência juvenil, o tráfico organizado de drogas. Ao socializar todos os adolescentes nos mesmos valores e normas a escola entra directamente em tensões com origem na classe social ou em conflitos raciais, étnicos, regionais, religiosos. Ao escolher uma língua de transmissão do ensino a escola entra, em muitos países, na zona dos conflitos linguísticos.
- 2 - Usamos uma definição conceitual de ensino secundário (e não a actual definição legal), isto é, um ensino não de iniciação com organização pedagógica baseada na disciplina ou em agrupamento de disciplinas. O ensino secundário geral, é, na maioria dos países desenvolvidos, organizado num tronco comum e é obrigatório. Corresponde em Portugal ao 2º e 3º ciclos do ensino básico.  
De referir que a reforma educativa em curso em Portugal discutiu muito se o antigo ensino preparatório se devia aproximar mais do primário ou continuar, como já era, preparatório do secundário. Foi esta última opção que triunfou.
- 3 - As diferentes concepções de professor que existem na classe docente têm origem parcial na diversidade de modelos de formação. Mas é igualmente provável que a divergência de tendências referidas no texto decorra de diferentes concepções implícitas acerca do que é ser professor, no meio dos decisores políticos e educativos.  
Assim, diferentes modelos de formação inicial são consequência, mas igualmente causa, de diferentes concepções do professor.
- 4 - O abaixamento do nível médio de qualificação deriva do facto da resposta conjuntural do Estado ter constituído o modelo maioritário de formação.
- 5 - Ver o Relatório "A Situação do Professor em Portugal" da Comissão criada por despacho ministerial de 1988, composta por Manuel Braga da Cruz, A. Romão Dias, J. Formosinho, J. Baimão Ruivo, J.C. Seabra Pereira e J.J. Cordeiro Tavares. Foi Presidente e Relator o Doutor Manuel Braga da Cruz. O relatório, divulgado no final de 1989, encontra-se publicado na revista *Análise Social*, 3ª série, Vol. XXIV, nº 103-104, 1988. O relatório

- procede ao estudo da situação do professor não universitário em Portugal. Ver sobre a imagem social do professor e auto-imagem profissional o Capítulo V do Relatório.
- 6 - Conforme hipotetiza Carlos Alberto Gomes (1988), as mudanças de estabelecimento de ensino poderão ser interpretadas como uma manifestação de uma estratégia de carreira que tenha, como um dos seus principais objectivos, a tentativa de fixação em escolas significativamente frequentadas por alunos que, reunindo os atributos do "aluno ideal", estão em condições de corresponder às exigências de realização pessoal e profissional dos professores.
- 7 - Ver "O currículo uniforme pronto a vestir de tamanho único" em *O Insucesso Escolar em Questão*.
- 8 - O currículo uniforme é desfavorável aos alunos de origens sociais modestas como mostra no texto referido na nota anterior.
- 9 - Ver sobre estas duas interpretações, e as concepções de escola subjacentes, o meu texto "Concepções de Escola na Reforma Educativa".
- 10 - Mesmo nas ocupações menos especializadas é pouco normal o aprendiz ter as mesmas atribuições e o mesmo poder sobre a tarefa que o mestre.
- 11 - Uma outra dimensão de diferenciação diz respeito à formação especializada, isto é, à frequência de cursos que proporcionam especializações para as diferentes tarefas da actividade escolar — orientação educativa de alunos, coordenação disciplinar, supervisão ou orientação pedagógica, animação cultural e ocupação dos tempos livres, educação comunitária, formação contínua, administração escolar, etc. Este tipo de diferenciação não tem sido fomentado pela escola de massas, numa primeira resposta organizacional. Como vemos na secção final deste artigo consideramos necessário uma evolução da escola no sentido de promover esta diferenciação.
- 12 - Seria mais correcto falarmos em discursos do superprofessor, pois o ponto de partida filosófico e ideológico das várias obrigações não é necessariamente o mesmo.
- 13 - Sobre as concepções do professor ver do autor "Da crise da educação escolar à diversificação da função docente — Reflexões sobre a formação dos professores", Oração de Sapiência proferida na Universidade do Minho, em Fevereiro de 1992, e também "As Concepções do Professor — do missionário ao profissional", texto policopiado, U.M., 1992.
- 14 - Um exemplo claro da influência das diferentes concepções na política educativa pode ser a de saber se a formação contínua se destina a todos os agentes de ensino ou apenas aos professores (profissionais). Isto é, toda a formação em serviço é formação contínua ou esta é só a formação dos profissionais?
- 15 - A massificação docente funcionalizou e laboralizou o corpo docente. Ser professor significou, ao mesmo tempo, ser cada vez mais funcionário público, mas também ser um trabalhador da função pública, com a componente laboral respectiva. Isto explica a enorme influência dos sindicatos de professores na década de 70, 80 e 90 no comportamento laboral e também no comportamento profissional dos professores.
- 16 - Seria o mesmo que pretender resolver o problema da medicina através dum supermédico, um médico ao mesmo tempo generalista e potencialmente capaz de desempenhar todas as especialidades.
- 17 - A difusão dos órgãos director de turma e delegado da disciplina resultante do advento da escola de massas, que são parte da tendência para a diversificação de funções, não foi acompanhada por um reforço das competências ou do prestígio do cargo. Nem o director de turma nem o delegado de disciplina têm autoridade hierárquica, ou, na prática, mesmo autoridade funcional, sobre os professores que coordenam e orientam.
- 18 - A unidade de contagem legal é a unidade normativa mínima que é a subdivisão mínima de qualquer documento legal - o "ponto", a "afinea" ou o "parágrafo", conforme as épocas e os tipos de documentos.

- 19 - Um dos limites de especialização é, para uma concepção profissional de professor, os interesses do cliente. Daí que no 1º ciclo do ensino básico, por exemplo a especialização curricular tenha pouco espaço (apenas no caso das expressões), mas se possam desenvolver outras ligadas por exemplo, à animação comunitária, à administração escolar, à introdução de novas tecnologias, etc.

## REFERÊNCIAS

- Braga da Cruz, M., et al. (1988). Relatório "A situação do Professor em Portugal", *Análise Social*, 3ª Série, Vol. XXIV, nº 103-104.
- CRSE - Comissão de Reforma do Sistema Educativo (1988). Proposta Global de Reforma - Relatório final. Lisboa: GEP-ME.
- Formosinho, J. (1985). "O Currículo Uniforme Pronto a Vestir de Tamanho Único", *O Insucesso Escolar em Questão*, Cadernos de Análise Social da Educação, Arca da Análise Social e Organizacional da Educação. Braga: Universidade do Minho, 1987.
- Formosinho, J. (1987a). *Educating for Passivity — a Study of Portuguese Education, 1926 - 1968*, dissertação de doutoramento. Londres: Institute of Education, University of London.
- Formosinho, J. (1987b). "Como Organizar a Escola para o Insucesso Educativo", Medidas que Promovam o Sucesso Educativo. Lisboa: Comissão de Reforma do Sistema Educativo.
- Formosinho, J. (1991b). "Concepções de Escola na Reforma Educativa", *Ciências de Educação em Portugal - Situação Actual e Perspectivas*, Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Formosinho, J. (1992a). *As Concepções do Professor — do Missionário ao Profissional*. Braga: Universidade do Minho (texto policopiado).
- Formosinho, J. (1992b). *Da Crise da Educação Escolar à Diversificação da Função Docente — Reflexões sobre a Formação dos Professores*, Oração de Sapiência proferida na Universidade do Minho, em Fevereiro de 1992.
- Fuller, F. F. (1971). *Relevance for Teacher Education: A teacher concerns model*. Austin: Research and Development Center for Teacher Education, The University of Texas.
- Gomes, C. A. (1988). *Professores do Ensino Preparatório: uma contribuição para o estudo das suas concepções e práticas*. Braga: Universidade do Minho.
- Oliveira-Formosinho, J. (1987). "Fundamentos Psicológicos para um Modelo Desenvolvimentalista de Formação de Professores", *Psicologia, Revista da Associação Portuguesa de Psicologia*, Vol. V, nº 3.
- Sousa-Fernandes, (1992). *A Centralização Burocrática do Ensino Secundário — a evolução do sistema educativo português durante os períodos liberal e republicano (1836-1926)*. Dissertação de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho.



## LE DILEME ORGANISATIONNEL DE L'ECOLE DE MASSES

### Résumé

L'auteur analyse les réponses inadéquates que le système scolaire fournit à la nouvelle réalité pédagogique et organisationnelle de l'école de masses. Il évalue quelques solutions pour adapter l'organisation de la nouvelle école secondaire à ses nouvelles caractéristiques structurales, sur la base d'une conception professionnelle du professeur, à travers la différenciation, la spécialisation et la hiérarchisation de fonctions et de statut.

## THE ORGANIZATIONAL DILEMMA OF MASS SCHOOL

### Abstract

The author analyses the inappropriate response of the school system to the recent sociological, pedagogical and organizational reality of mass school. He presents solutions to adapt secondary schools organization to their new structural features, on the basis of a professional view of teachers, through the differentiation, specialization and hierarchization of functions and status.

## AS ORGANIZAÇÕES PARTIDÁRIAS DE JUVENTUDE E O ASSOCIATIVISMO ESTUDANTIL: A LÓGICA DA PARTIDARIZAÇÃO NO QUADRO DE UM NOVO DISCURSO E DE UMA NOVA ESTRATÉGIA

*Carlos Alberto Gomes  
 Licínio C. Lima*

*Universidade do Minho, Portugal*

### Resumo

No quadro de um projecto de investigação fundamental em Administração Educacional em curso desde 1990, intitulado "Associativismo Estudantil e Organização Escolar no Ensino Secundário", procede-se à análise das perspectivas defendidas por dirigentes das principais Organizações Partidárias de Juventude, com base em entrevistas conduzidas e gravadas em 1991. Dos discursos produzidos, destacamos a questão central da partidarização versus autonomia do associativismo estudantil face àquelas organizações e o ensaio de novas formas de intervenção e interacção.

As organizações partidárias de juventude (O.P.J.) ou juventudes políticas têm uma longa história de intervenção no campo do associativismo estudantil<sup>1</sup>. Em determinadas conjunturas históricas essa intervenção foi tão profunda e extensiva que, com toda a propriedade, se pode dizer que o termo intervenção não passa de um

Toda a correspondência relativa a este artigo deve ser enviada para: Carlos Alberto Gomes, Instituto de Educação, Universidade do Minho, Rua Abade da Loureira, 4700 BRAGA, PORTUGAL.

eufemismo. Seria mais adequado falar em lutas pela hegemonia<sup>2</sup>. De facto, tempos houve em que, num ambiente de forte politização, eram de base partidária a maioria, se não a totalidade das listas concorrentes às eleições associativas, no ensino superior e no ensino secundário<sup>3</sup>. Daí ter-se cristalizado a ideia de que falar em associativismo estudantil ou movimento estudantil era o mesmo que falar em organizações partidárias de juventude<sup>4</sup>. Essa ideia ou imagem ainda perdura. Provavelmente porque aquelas organizações se mantêm activas no campo do associativismo estudantil.

No contexto do ensino secundário sabe-se muito pouco acerca da evolução do seu posicionamento bem como acerca das relações concretas que mantêm com as associações de estudantes<sup>5</sup>. Para saber mais torna-se necessário investigar. Este artigo insere-se, precisamente, no quadro de um projecto de investigação sobre o associativismo estudantil no ensino secundário<sup>6</sup>. Com base na referida investigação pretendemos obter um melhor conhecimento sobre uma dimensão muito particular do referido associativismo: a da sua relação com as O.P.J. ou, dito de outro modo, a da sua integração no quadro das lógicas, estratégias e dinâmicas partidárias. Com essa finalidade decidimos, através de entrevista, tentar captar e posteriormente analisar as perspectivas de actuais dirigentes nacionais de algumas das mais importantes O.P.J.. Uma primeira análise do conteúdo revelou que o discurso dos referidos dirigentes estava organizado em torno do dilema partidarização *versus* autonomia do associativismo estudantil, verificando-se uma declarada opção por uma política de despartidarização.

Face a este discurso existem, em termos de senso comum, duas posições básicas: acredita-se ou não que ele corresponde àquilo que efectivamente se passa. Em termos sociológicos o método a seguir será o da análise crítica dos discursos. Neste sentido, pensamos que perante um qualquer discurso que se proponha fornecer um quadro ou imagem de uma determinada realidade se abrem, ao sociólogo, várias vias de problematização. Uma delas será a do confronto dos discursos com dados recolhidos através de investigação ou mesmo de evidências empíricas. Outra, igualmente interessante, será a da análise interna dos discursos por forma a avaliar o seu nível de coerência e, por aí, eventualmente descobrir ambiguidades, contradições e estratégias discursivas. Este texto foi construído com base nesta segunda via de problematização, estando a primeira em curso através do estudo de dois casos. Assim, em termos de metodologia de análise adoptámos o seguinte procedimento: identificação da linha condutora do discurso de cada um dos dirigentes entrevistados; identificação de possíveis sub-componentes no interior dos discursos; identificação de incoerências internas ao próprio discurso; e, finalmente, estabelecimento de hipóteses explicativas acerca das questões centrais suscitadas pela análise.

Face a um passado marcado pela hegemonia das organizações partidárias, o discurso da despartidarização, transformado em *leit-motiv* da estratégia das O.P.J. constitui uma novidade pelo menos para quem ainda olha para o associativismo estudantil com os referenciais de um passado não muito distante. Proclamada por responsáveis políticos de organizações partidárias a ideia de despartidarização suscita, desde logo, alguma incredulidade e ceticismo. Não estaremos perante uma contradição

nos próprios termos? O que significa, em termos concretos, o termo despartidarização? Significará o voluntário afastamento das O.P.J. do campo do associativismo estudantil? Significará a adopção de um novo tipo de intervenção? Reflectirá a emergência de uma nova cultura política? Significará a adopção de uma nova estratégia para alcançar fins tradicionalmente perseguidos? Procuraremos dar resposta a estas interrogações através da descodificação do discurso dos referidos dirigentes. Com base nessa operação metodológica decidimos, após análise preliminar do conteúdo das entrevistas, estruturar o texto com base na sucessiva problematização de um determinado conjunto de sub-discursos presentes, de forma explícita ou implícita, no discurso global de cada um dos dirigentes entrevistados. Esses sub-discursos são, respectivamente: o discurso da despartidarização; o discurso sobre a situação actual do associativismo estudantil; o discurso do ideal de serviço; o discurso da autonomia; o discurso do interesse partidário no associativismo estudantil.

A finalizar esta introdução, uma nota sobre a metodologia seguida nesta investigação. Decidiu-se limitar a amostra às O.P.J. pertencentes a partidos políticos com representação parlamentar na fase de lançamento da investigação (Outubro de 1990). Encontravam-se nessa situação as seguintes organizações: Juventude Social-Democrata (JSD); Juventude Socialista (JS); Juventude Comunista Portuguesa (JCP); Juventude Centrista (JC); Juventude Renovadora Democrática (JRD). Não obtivemos resposta ao convite que endereçámos à JRD. Deste modo, participaram na investigação quatro dirigentes representando, respectivamente, as seguintes O.P.J.: JSD; JS; JCP; JC. Os dados foram recolhidos através de entrevistas gravadas em áudio e conduzidas com base num guião temático (em anexo). A todos agradecemos a importante colaboração que nos dispensaram.

## 1. O discurso da despartidarização

A revolução de 25 de Abril de 1974 e a dinâmica social por ela despoletada constitui, para os dirigentes entrevistados, uma incontornável referência na história do associativismo estudantil<sup>7</sup>. O modelo de associativismo que então se desenvolveu, recordam, caracterizou-se pela transposição para a escola de uma lógica de luta e competição inter-partidária<sup>8</sup>. O terreno associativo era disputado por O.P.J. das mais diversas tendências ideológicas, no quadro de uma estratégia de reforço da influência das referidas organizações e dos aparelhos partidários de que faziam parte<sup>9</sup>. De facto como reconhece o dirigente da JSD, "a maior parte das organizações partidárias de juventude cimentou a sua influência política e o seu trabalho político na base do movimento associativo estudantil e, em grande medida também, com base no ensino secundário (...)"<sup>10</sup>. Em consequência, como salienta o dirigente da JC "as organizações políticas de juventude e as associações de estudantes que na altura se constituíram foram demasiadamente partidárias. Ou seja, na altura jogava-se muito sobre as bandeiras que cada partido político tinha e que, no fundo, davam a razão de ser das organizações

partidárias de juventude que apoiavam, ao máximo, essas eleições". Apoiavam mas, como sublinha este dirigente, "iam defender um determinado projecto". Por outro lado, a participação das referidas organizações nas lutas estudantis tinha vantagens político-partidárias muito directas pois, como recorda o dirigente da JSD, "durante muitos anos esse movimento funcionou, também, como quadro de recrutamento para estas organizações. Isto é, há hoje e houve durante alguns anos uma série de dirigentes distritais e nacionais da JSD, como de outras organizações partidárias de juventude que, justamente, foram oriundos do movimento associativo, especialmente do movimento do secundário<sup>11</sup>.

O tradicional modelo de intervenção das O.P.J. é criticado por estes dirigentes. Por isso, defendem alterações nos objectivos e estratégias de intervenção no campo associativo. Apoiando-se num discurso marcado por referenciais políticos e ideológicos da actualidade<sup>12</sup>, afirmam recusar a lógica de instrumentalização política do associativismo estudantil. Assim, o dirigente da JS, depois de salientar que "em Portugal há, muitas vezes, a tentação de verificar quantas escolas são da JS, quantas escolas são da JSD", assegura que essa perspectiva foi "completamente" abandonada pela sua organização. Hoje, diz, "basta-nos um grupo de cidadãos que venha ter connosco e diga, 'nós queremos concorrer na escola'".

Para o dirigente da JCP, membro da Direcção Nacional desta O.P.J. e estudante do ensino secundário, "a JCP não é a favor da partidização do movimento associativo. Consideramos que as associações de estudantes têm de ser apartidárias, tem dado muito mau resultado a partidização do movimento associativo".

O dirigente da JC adopta a mesma posição apoiando-se, em termos teóricos, na distinção entre partidização e politização. Assim, a partidização definida como "a intervenção directa da organização" é recusada já que põe em causa "um dos princípios que é para nós importante. O da autonomia. As associações de estudantes têm o direito de fazer o que quiserem". A intervenção da organização que dirige deve limitar-se à politização dos jovens que, identificando-se com as posições da JC, aceitem participar, dentro das estruturas partidárias, num processo de socialização política que eventualmente conduza à sua transformação em quadros políticos. A politização consiste, por sua vez, "na formação de quadros, em dar-lhes a formação política que nós achamos mais adequada e que defendemos para todos os portugueses".

É também com base nesta diferenciação (mas atribuindo um diferente significado ao termo politização) que o representante da JSD define a sua concepção do posicionamento a adoptar pelas O.P.J.. Na sua opinião a politização "é imprescindível" mas "não deve confundir-se com partidização" pois, "uma coisa é haver uma estratégia partidária, outra coisa é haver uma estratégia política". Assim, as associações de estudantes devem ser politizadas já que "nenhuma associação de estudantes pode ter uma percepção nem um procedimento apolítico. Eu direi que pronunciar-se sobre uma reforma educativa, pronunciar-se sobre a gestão da escola, pronunciar-se sobre os interesses dos estudantes é, sempre, um acto político. Outra coisa é saber se ele deve ser dirigido do ponto de vista partidário".

Em suma, para estes dirigentes parece ser ponto assente que as O.P.J. devem

recusar qualquer estratégia de controlo político-ideológico do associativismo estudantil. Estamos, pois, em presença de um discurso de mudança. De um novo discurso sobre a relação entre aquelas organizações e a juventude escolar. Todavia, esta mudança de orientação não implica, como adiante veremos com mais detalhe, o abandono da intervenção na vida associativa. Para estes dirigentes a mudança reside, fundamentalmente, na adopção de *uma nova maneira de estar* alicerçada num discurso de reconhecimento da autonomia do associativismo estudantil<sup>13</sup>.

## 2. Os discursos sobre a actual situação do associativismo estudantil: crise, integração social e marginalização

O reconhecimento de que, na actual situação, o associativismo estudantil se desenvolve num contexto muito diferente daquele que o caracterizou no período pós-25 de Abril é bem expresso na afirmação da dirigente da JCP de que "não se assiste já aquela batalha partidária de 74/75". Face à nova situação, podemos distinguir, entre os nossos entrevistados, duas posições básicas: a primeira, assumida pelos dirigentes da JSD e da JS, considera que o associativismo estudantil está em crise. A segunda, assumida pelos dirigentes da JC e da JCP tendo, por diferentes razões, a negar a existência dessa crise.

Para um dirigente que como o da JSD pensa que o movimento associativo "deve ter, inegavelmente, um cariz sindicalista, reivindicativo", a situação actual é de crise pois "o facto que se pode constatar é que há, realmente, uma despolitização crescente, para além da despartidização". Essa despolitização traduz-se no facto de hoje "continuar a acentuar-se um défice político na maior parte das direcções associativas, na medida em que elas transformam o seu trabalho na prática mais fácil, que é o da prestação de serviços, ao invés da prática de reivindicação política, que deveriam assumir". Com efeito, prossegue este dirigente, "a maior parte das direcções associativas, hoje, têm uma componente de serviços que é muito acentuada. Já hoje, no ensino secundário, o papel reivindicativo cedeu, em grande parte, lugar a um papel de gestão interna".

No mesmo sentido, o responsável da JS considera que actualmente existe "um novo recenrar da prática da associação. Ou seja, hoje a associação é mais uma associação para prestar serviços, do que propriamente uma associação de intervenção social e estudantil. Presta serviços ao nível do desporto, ao nível das sebtentas...". Porém, na sua perspectiva não se trata, apenas, de uma situação de progressiva despolitização do associativismo estudantil. É a própria existência do associativismo estudantil que está ameaçada já que "cada vez há menos jovens a preocuparem-se com as práticas associativas". Mas, seja como for, a ausência de "espírito associativo", de "uma juventude que se exprime por referências cada vez mais individualizadas", terá levado, segundo este dirigente, à emergência de definições inaceitáveis de associativismo estudantil.

Enquanto contexto privilegiado de afirmação juvenil o associativismo estudantil deixou de ser visto como uma arena de luta para passar a ser visto como um espaço e um tempo de diversão<sup>14</sup>. Hoje, diz este dirigente, "um jovem vai à escola o mínimo de tempo indispensável e portanto o associativismo para ele funciona como qualquer coisa muito à distância. Quer dizer, ou tem uma grande formação a nível de consciência do que é a prática associativa ou o faz para uma ocupação dos tempos livres ou o faz por uma qualquer razão, tem lá a namorada, porque acha giro, porque é uma experiência nova, mas não o faz por uma atitude de consciência". Rejeita-se aqui, frontalmente, o associativismo de serviços e o associativismo hedonista (ver tipologia em anexo).

Para este dirigente dois factores interligados contribuem, fortemente, para a crise do associativismo estudantil. Determinadas mutações sociais materializadas no facto de vivermos hoje numa "sociedade muito mais consumista, acomodada, uma sociedade que procura a satisfação dos bens materiais..." e a desvalorização social da escola que, no passado era "um sítio onde as pessoas adquiriam conhecimentos" e hoje é um lugar "onde as pessoas vão mais pela necessidade social do que propriamente à procura de conhecimentos"<sup>15</sup>. Tudo isto, conclui, "se repercute no movimento do ensino secundário"<sup>16</sup>. Talvez as coisas não fossem assim se, como defende, a escola e/ou o sistema educativo não reforçassem esta tendência através "da ausência de uma educação para a cidadania e para a participação".

Com base neste diagnóstico quer o dirigente da JSD quer o da JS consideram ter-se desenvolvido, e estabilizado, um modelo de associativismo estudantil muito diferente do anterior modelo partidarizado e politizado. Ou seja, um modelo de associativismo que lhes parece ter sido criado à imagem de uma juventude pragmática, individualista, conformista e, acima de tudo, desconfiada face à política e aos políticos e, por isso, sem qualquer interesse na politização das práticas associativas<sup>17</sup>. Referem-se, especificamente, ao associativismo funcional e hedonista que, segundo estes dirigentes, transformou as associações de estudantes em meros *departamentos escolares* especializados na prestação de serviços de apoio às actividades escolares e na promoção de actividades lúdico-desportivas-culturais. É contra esta maneira de conceber e praticar o associativismo que consideram redutora e ideologicamente conservadora, que estes responsáveis partidários se posicionam. É a partir da crítica ao associativismo de serviços que definem a postura a adoptar pelas suas organizações. Na perspectiva destes dirigentes, as O.P.J. devem exercer uma *acção pedagógica* tendente a explicar aos jovens que o associativismo estudantil ou é reivindicativo e politizado ou não é...associativismo estudantil. Como alternativa defendem o regresso a um associativismo sindical/reivindicativo. Assim, à maneira dos sindicatos operários, as associações de estudantes funcionariam como organizações vocacionadas para a defesa dos interesses dos estudantes, quer no espaço escolar, quer em relação a medidas de política educativa que possam afectar, de forma directa ou indirecta, os referidos interesses<sup>18</sup>.

O diagnóstico da crise não é partilhado pelo dirigente da JC, para quem não faz muito sentido a ideia de um associativismo politizado, no sentido da adopção de uma

atitude reivindicativa por parte das associações de estudantes, já que o associativismo estudantil não está vocacionado para a defesa sindicalista dos interesses dos estudantes ou para a sua mobilização para as lutas políticas e sociais. Na sua perspectiva, a génese do associativismo estudantil está radicada "numa grande luta da juventude portuguesa para que os jovens se pudessem associar nas associações de estudantes, por forma a promoverem aquilo a que vulgarmente se chama a ocupação dos tempos livres na escola". A ocupação dos tempos livres ou, melhor, uma determinada maneira de ocupar os tempos livres desempenha, aliás, um papel central na concepção de associativismo (e, logo, na definição do papel das associações de estudantes) defendida pela JC. Nas palavras deste dirigente, "é muito melhor para uma sociedade que os jovens se agrupem, tenham uma actividade construtiva, que ocupem os seus tempos, enfim que façam uma série de coisas que são úteis à juventude do que andar a vê-los sem fazer nada, se calhar a meterem-se em droga, a meterem-se em outras questões de que não vale a pena falar". O associativismo estudantil deve estar pois orientado para a promoção da educação moral da juventude. Esta concepção de associativismo que designámos de associativismo cívico<sup>19</sup>, contribuiria para a integração social dos jovens através da realização de actividades destinadas à socialização em certos valores e modelos de comportamento<sup>20</sup>. Como diz este dirigente, "vale a pena fomentar, promover o associativismo, porque é uma boa escola de formação para a vida prática".

Finalmente, para o dirigente da JCP, "o associativismo estudantil não está em crise. Continua a ter um papel importante". Todavia, esta posição não se ajusta à descrição que faz da situação de marginalização das associações de estudantes, quer no que se refere à participação nas decisões de política educativa que afectam os estudantes, quer no contexto das próprias escolas secundárias. Em relação ao primeiro aspecto, são sintomáticas as afirmações de que "as associações de estudantes não têm espaço para serem ouvidas, em particular pelo Ministério da Educação, sobre os problemas que dizem respeito ao ensino secundário", de que "não são as associações que conseguem participar na alteração dos currículos" ou, finalmente, a afirmação de que as associações de estudantes "não foram ouvidas" na elaboração da lei de acesso ao ensino superior. Em relação ao segundo aspecto, este dirigente salienta a tensão que, por vezes, pode existir entre as associações de estudantes e os órgãos de gestão das escolas, em particular o Conselho Directivo. Integrando a associação de estudantes de uma escola secundária de Lisboa, este dirigente lamenta o facto de a sua associação não ter "hipóteses de intervir, porque o Conselho Directivo é que tem sempre a última palavra". Exemplificando, descreve a situação vivida na sua escola: "Há tantas dificuldades. Porque o Conselho Directivo não está bem sensibilizado para a questão da associação de estudantes. Há, às vezes, associações de estudantes que estão a pagar por erros cometidos há oito anos por uma associação de estudantes que foi fraudulenta. Por exemplo, que faz festas que só dão problemas. Agora quisemos fazer uma festa e tivemos graves problemas para conseguir fazer uma festa que fosse feita ao sábado, em que a escola pudesse estar aberta. Às vezes há tantas dificuldades para fazer uma festa, às vezes também há dificuldades para nos ouvir sobre outras coisas. Coisas mais complicadas do que isto"<sup>21</sup>.

### 3. O discurso do ideal de serviço

A ideia básica em que assenta o discurso do ideal de serviço é a de que as O.P.J., pela posição específica que ocupam, podem fornecer aquilo que poderemos designar como um serviço político ao associativismo estudantil em particular e à juventude (escolar ou não) em geral<sup>22</sup>. Vejamos, pois, no que se refere ao associativismo estudantil no ensino secundário, em que consistem os referidos serviços.

Para o responsável da JSD são basicamente três os serviços que esta O.P.J. pode prestar ao associativismo estudantil. Em primeiro lugar, um *serviço pedagógico*, a ser desenvolvido "com restrições" pois, como salienta, "as organizações partidárias de juventude terão, sempre, a tentação de levar, longe de mais, esse papel". Em segundo lugar, um serviço de reconversão política e de canalização das reivindicações estudantis expresso na preocupação de "conseguir traduzir para o discurso político da JSD aquilo que poderiam ser as preocupações dos estudantes e dos seus dirigentes associativos"<sup>23</sup>. Um terceiro serviço que poderíamos designar de *apoio à autonomia do associativismo estudantil* já que, afirma, "acredito que pela história recente do movimento associativo que ancora, em grande medida, nas estruturas partidárias, que exista, por parte das organizações partidárias de juventude, uma grande responsabilidade em dar meios políticos ao movimento associativo estudantil, para ele poder funcionar por si próprio". Finalmente, um serviço relacionado com o objectivo de promoção de um modelo de associativismo que acima designámos de associativismo sindical/reivindicativo, pois "se não desenvolvêssemos esse papel estaríamos, em grande medida, a contribuir para um maior adormecimento ainda da realidade associativa".

Para o responsável da JC, esta O.P.J. presta ao associativismo estudantil um *serviço de formação associativa* expresso na afirmação de que "o grande trabalho que a JC tem conseguido é chamar essas pessoas a si e explicar, se esses jovens assim o quiserem, qual deve ser o seu papel numa associação"; um serviço de interpretação e leitura política dos textos legais que enquadram a actividade das associações de estudantes, "por exemplo, quando foi o caso da regulamentação da lei das associações de estudantes nós imediatamente pegámos na lei, fizemos as devidas anotações e lançámos para todas as escolas que eram nossas". A este propósito conta o seguinte episódio: "antecorrem, chegou aqui um grupo de raparigas e rapazes que pertencem a uma comissão de alunos não admitidos na Universidade por causa do ponto de bonificação que o Ministério quer retirar. Falaram connosco... Na 4ª feira demos a conferência de imprensa e no texto dessa conferência imediatamente tínhamos a posição tomada de solidariedade da JC para com os jovens que pertenciam a essa comissão e exigindo ao ministério que não retirasse o ponto de bonificação".

A JS presta ao associativismo estudantil um serviço de mobilização para a participação. De acordo com o responsável por nós entrevistado, "é preciso dar razões à malta nova para participar. E as pessoas não têm razões para participar"<sup>24</sup>.

A JCP fornece um serviço de dinamização do associativismo estudantil, uma vez que, na perspectiva do dirigente entrevistado, "os comunistas são os melhores

dinamizadores de uma associação de estudantes, pelo envolvimento que têm, pelo tempo que dispensam". E também um serviço de formação dos jovens do ensino secundário. Como diz este dirigente, "nós trabalhamos mais, neste momento, no ensino secundário porque entendemos que temos de contribuir para formar consciências, para a formação dos indivíduos".

Como se verifica, são diversificados os serviços que as O.P.J. alegam fornecer ao associativismo estudantil. É claramente detectável, no discurso destes dirigentes, a ideia de um espírito de missão ou de uma ética de serviço. Esta orientação é assumida pelo dirigente da JS quando ao lamentar as dificuldades de mobilização dos jovens para a actividade política no interior da organização que dirige, afirma que "há muita gente de qualidade, que não vem participar nas nossas fileiras, no nosso trabalho, porque não acredita em nós, porque não acredita que nós aqui estamos a fazer um trabalho sério a favor dos jovens", e pelo representante da JC quando proclama que "a nossa luta é, se quisermos, lutar pelo próprio bem-estar da juventude". É pois, com base nesta argumentação, que se procura legitimar ou justificar a intervenção no mundo associativo<sup>25</sup>.

### 4. O discurso da autonomia

As O.P.J. desempenham, na perspectiva dos nossos interlocutores, um indispensável papel na dinamização do associativismo estudantil. Dentro de uma lógica de despartidarização da vida associativa. Em consequência dessa opção, afirmam recusar o estabelecimento de relações orgânicas ou relações de dependência política.

O dirigente da JSD que defende a não intromissão dos partidos políticos "onde não são chamados", considera que "por parte da JSD não existe nesta altura, como nunca existiu nos anos mais recentes, nenhuma preocupação de criar uma atmosfera partidarizante do movimento associativo. Até porque a nossa perspectiva é a de que cada vez mais é imprescindível que as organizações partidárias de juventude exerçam o seu papel político da forma mais genuína, procurando não controlar aquilo que está para além destas organizações". Assim, quando a JSD "apoia, hoje, uma determinada lista numas eleições associativas não tem depois, do ponto de vista da prática política dessa direcção, qualquer correspondência partidária. Não existe qualquer controlo político do trabalho que é exercido". Ou seja, "não existe nem organicamente nem de uma forma informal nenhum mecanismo que funcione posteriormente à eleição. Isto é, uma vez eleita a direcção da associação de estudantes, não existe qualquer ligação partidária relativamente ao trabalho que é feito". No apoio às eleições associativas a JSD fornece, em termos nacionais, "todo o apoio possível, seja em termos gráficos, autocolantes, calendários, cartazes, manifestos, folhas circulares ou comunicados".

Segundo o dirigente da JC, entre esta O.P.J. e as associações de estudantes "não há ligação orgânica nenhuma. Nem há exigência de filiação partidária. Não há necessidade de sermos nós a andar em cima deles. Nós já adoptámos este tipo de prática

política há muitos anos e eles sabem que quando vêm aqui pedir apoio não vamos estar a massacrá-los. Não vamos estar ali 'você façam isto ou aquilo'. Eles fazem aquilo que entenderem". Assim, aquando das eleições associativas, a JC limita-se a fornecer "cartazes, autocolantes, ajuda para a elaboração do programa, se a pedirem, e apoios para os programas. A gente tira fotocópias ou vai para o offset e manda para eles. Nada mais".

A JS, afirma o dirigente entrevistado, apoia sem estar preocupada "em saber qual é a cor política. Apoiamos. Essa é uma vocação que nós temos. Depois tentamos informar dando-lhes informações das posições da JS. Depois, no aspecto formativo, começámos a atacar no sentido de formar os jovens obviamente dentro de determinados princípios socialistas mas cuja ideologia ou funções doutrinárias são muito poucas. Se, no final, esses jovens entenderem que é na JS que devem ter uma participação mais global, tudo bem. Se não. Tudo bem". Nas eleições, esclarece, "fazemos o normal. O autocolante, o cartaz, o panfleto. E não fazemos qualquer manipulação nem exigência em matéria de conteúdos dos programas das listas ou daquilo que eles dizem. Há autonomia completa, portanto".

A JCP reivindica uma postura diferente no quadro da dinâmica associativa. Assim, nos períodos de campanha eleitoral "a JCP não dá apoio a listas a nível de autocolantes" e, ao contrário das outras organizações, interessa-se por saber se as associações que apoia "cumprem o programa".

Em síntese, para estes dirigentes das O.P.J., o reconhecimento da autonomia do associativismo estudantil passa, necessariamente, pelo abandono das práticas tradicionais de controlo directo da vida associativa. Mas o facto de falarem de autonomia mas não de independência das direcções associativas constitui, desde logo, um forte indício de que para eles não está em causa o abandono de uma lógica que faz do associativismo estudantil um campo de investimento político, com diferentes tipos e níveis de *reprodutividade*.

### 5. *O(s) discurso(s) do interesse partidário no associativismo estudantil: liderança, competição e relativização.*

Pertencendo a uma diferente geração, a um outro tempo histórico, estes dirigentes reivindicam uma diferente cultura política que se manifesta, como vimos, através da adopção de uma posição crítica relativamente à partidarização da vida associativa. Assim, a "lógica das bandeiras," materializada na contabilização das associações e escolas *conquistadas*, teria sido substituída por uma lógica de serviço (desinteressado) ao associativismo estudantil. Todavia, este discurso é desmontável a partir da análise de várias contradições internas no discurso dos dirigentes entrevistados. Contradições tão evidentes que, nalguns casos, anulam por completo o potencial persuasivo do discurso da mudança.

Por exemplo, o dirigente da JC que, no âmbito do discurso da despartidarização, criticou a tradicional "lógica das bandeiras" revela agora no âmbito do discurso sobre os interesses partidários no associativismo estudantil que, afinal, toda a estratégia de intervenção da JC assenta, precisamente, na lógica que diz recusar. Consideremos, a este propósito, as seguintes passagens do seu discurso: a JC, afirma, "tem, ainda, uma grande força no ensino secundário. Eu não tenho dados suficientes que me permitam dizer que somos líderes no ensino secundário no país inteiro. Mas se não o somos, estamos muito próximos. Basta dizer que há dois anos, os últimos dados que tínhamos... Aliás, o ano passado... Não. Há dois anos, sim. Tínhamos 70 dessas 350 escolas (ou seja, de acordo com este dirigente, 20 % do total de escolas secundárias com associações de estudantes legalizadas, à data da realização da entrevista). E isto contando com independentes, com os apoios de outras organizações partidárias de juventude, etc. Há dois anos, portanto, tínhamos esse dado. Neste momento não lhe sei dizer mas, se não está acima disso, está a esse nível outra vez". Esta competição (que determina a adopção de mecanismos que evitem ambiguidades na contabilização das *vitórias*) obriga a que a JC seja selectiva nos apoios que fornece. Assim, "quando apoia uma determinada lista para concorrer à associação de estudantes exige, apenas, que os jovens não se digam ou não sejam filiados numa outra organização partidária de juventude". Na luta pela liderança do associativismo estudantil a JC tem ganho e perdido pontos. Por exemplo, "em Guimarães nós tivemos as escolas todas nossas, em Braga também ganhámos este ano duas escolas importantes, creio eu. Evidentemente que, depois, perdemos outras. Estou a falar no equilíbrio que existe". Mas trata-se de um equilíbrio que a JC pretende *desequilibrar* através de novas *conquistas*. Assim, prossequindo na contabilização das *vitórias* afirma que, "na segunda feira passada ganhámos a associação de estudantes de Santiago de Cacém. Grândola é nossa. Temos duas escolas em Setúbal. Em Estremoz e em Évora concorreremos sempre. Aliás, temos uma aposta clara no liceu de Beja. Para ganhar. Em Faro estamos a concorrer". Toma-se assim evidente que, no caso da JC, a ruptura com o passado se fez, apenas, ao nível do discurso...

Também a JS não está interessada na conquista de uma posição de liderança no campo do associativismo estudantil. Recordemos, a este propósito, a afirmação do dirigente entrevistado segundo a qual a JS "abandonou há muito a lógica das bandeiras" não lhe interessando pois saber "quantas associações são da JS ou da JSD". Todavia, uma observação que este dirigente produziu a propósito da PGA (prova geral de acesso à Universidade) permite concluir o contrário. No contexto da contestação estudantil à referida prova a JS definiu a sua posição mas, como afirma, "não obrigámos as nossas associações de estudantes a ter essa opinião". A expressão "nossas associações", (que contraria, claramente, o discurso da despartidarização) indicia, claramente, a presença de uma lógica de apropriação partidária e aproveitamento político da intervenção no meio associativo estudantil. Lógica que é confirmada quando, a propósito do apoio prestado pela JS a listas concorrentes às eleições associativas, este responsável esclarece que "nós apoiamos, damos os meios e se daí pudermos aproveitar alguma coisa, óptimo. Já se ganhou".

No discurso do responsável da JSD não encontramos referências quer a

objectivos de liderança quer ao *princípio da competição*. Pelo contrário, desenvolve um discurso assente na ideia de que a afirmação política e partidária da sua organização não depende, fundamentalmente, da intervenção no campo do associativismo estudantil. É o discurso de relativização. Como diz o referido responsável, "A JSD deixou de ser, há muitos anos, uma organização predominantemente estudantil. É obrigada, e é seu dever, manifestar-se sobre uma série de questões que não têm, necessariamente, a ver com o meio estudantil. Hoje, a JSD é chamada a pronunciar-se sobre a política que é prosseguida ao nível da defesa, da justiça, da habitação, do desenvolvimento regional, das autarquias locais, da regionalização, da política florestal. Enfim, existe uma multiplicidade de áreas sectoriais que têm, de facto, a ver com os jovens e que exigem uma postura de exigência crítica permanente por parte de uma organização partidária de juventude como a JSD. Hoje, a JSD está muito pouco confinada a questões estudantis".

Para o dirigente da JCP "já não é através do movimento associativo que a JCP se afirma. Nós afirmamo-nos como uma organização política, mas há camaradas que são das associações de estudantes". Esta observação, que relativiza a importância político-partidária do associativismo estudantil encerra, quanto a nós, um duplo significado. O primeiro é o de que a JCP se não pretende auto-definir (e ser social e politicamente definida) como uma organização exclusivamente preocupada com a defesa dos interesses dos estudantes. A JCP reivindica um importante papel na defesa dos interesses de várias juventudes. A Assembleia da República parece ser um contexto institucional privilegiado para a afirmação desse papel. Como diz este dirigente, "nós com dois deputados tivemos mais iniciativas que a JSD com os seus 18. Apresentámos dezenas delas". O segundo é o de que a JCP, tal como outras organizações partidárias de juventude, reivindica o desempenho de um papel activo no quadro da política nacional.

Estamos pois perante discursos claramente diferenciados no que se refere à definição dos interesses partidários no associativismo estudantil. O da liderança, assumido pela JC. O da acção do *princípio da competição*, assumido pela JS. O da relativização, assumido pela JSD e pela JC. Mas é importante não esquecer que, no essencial, estamos perante uma única realidade, que é a de todas estas O.P.J. permanecerem no campo associativo desenvolvendo uma efectiva prática de competição inter-partidária. Prática essa que conjugada com factores a que adiante aludiremos contribui, objectivamente, para a reprodução do modelo de partidização do associativismo estudantil.

Para fundamentarmos esta afirmação talvez seja adequado recordarmos que o discurso da despartidarização é comum a todos os dirigentes entrevistados. Com base nesse discurso afirmam que a intervenção das suas organizações no campo associativo não visa, ao contrário do passado, o controlo político e ideológico das associações de estudantes. Estas, mesmo quando apoiadas logisticamente e financeiramente pelas O.P.J., dispõem de total liberdade na definição e execução dos seus planos de actividade. O discurso da despartidarização é reforçado pelo discurso da ética de serviço. Juntos visam apresentar as O.P.J. como estruturas compatíveis com a autonomia do associativismo estudantil com base no modelo de intervenção indirecta na vida associativa. Assim, nas eleições associativas, as O.P.J. em vez de, como era tradição, apresentarem listas

próprias, passaram a apoiar listas "apartidárias" integradas ou não por militantes seus. Listas essas que solicitam e normalmente recebem apoio logístico e financeiro, em particular nos períodos de campanha eleitoral<sup>26</sup>. No vocabulário destes responsáveis políticos das O.P.J. estas listas são autónomas. Porque o apoio é oferecido sem interferência na concepção e execução dos programas de acção. Todavia essa autonomia traduzida no facto de nas associações de estudantes os jovens "fazerem o que quiserem", não impede que as O.P.J. se entreguem a uma sistemática competição inter-partidária e reivindiquem posições de "liderança" e "forte implantação" nas escolas secundárias. Mas como se constrói o modelo de capitalização política que permite às O.P.J. proclamar a posse de associações que não controlam política e ideologicamente?

A resposta é esta: as O.P.J. reivindicam, como suas, as vitórias alcançadas pelas listas que apoiam. Assim, por exemplo, quando uma lista "apartidária" apoiada pela JC vence umas eleições associativas essa vitória é reivindicada duas vezes. Na escola pela lista vencedora. E pela JC, nos contextos e situações que considera política e partidariamente rentáveis. Assim, as listas apoiadas pela JC passam, muito provavelmente apenas em caso de vitória, a ser integradas na lista das *associações de estudantes da JC*.

Tudo indica que a JS recorra à mesma técnica contabilizando partidariamente as vitórias das listas "apartidárias" que apoia, passando a incluí-las na lista das *associações de estudantes da JS*. O processo de *alquimia política* em que assentam os discursos da "liderança" e da "forte implantação" nas escolas secundárias sintomaticamente omitido pelos líderes da JS e da JC, foi denunciado pelo dirigente da JCP no quadro de um ataque às outras forças partidárias. Por altura das eleições, afirma, "é toma lá os autocolantes, toma lá os cartazes, por acaso ganham porque tinham aqueles cartazes, porque tinham aqueles autocolantes, e, então essa força partidária diz: 'nós ganhámos uma associação de estudantes na escola X'. Que não tem nada a ver". Só esta última afirmação parece ser algo ingénua. Porque, de facto, para as organizações que apostam nesta técnica tudo tem a ver, já que se trata de conquistar pontos na estratégia de capitalização política da intervenção "despartidarizada" na vida associativa.

A JSD, afirma o nosso interlocutor, "continua a investir, tanto em termos financeiros, como políticos e humanos muitíssimo na área do secundário". Acusando as outras organizações partidárias de juventude de fazerem "a intervenção de uma forma extremamente selectiva, isto é, tanto a JS, como a JC ou a JCP apoiam integralmente as direcções associativas em determinadas áreas. E em determinados distritos", este dirigente afirma que "a JSD é, hoje, a única organização partidária de juventude que está disposta a participar e a apoiar qualquer eleição associativa ao nível do ensino secundário". E de uma forma desinteressada já que "não se espera contabilizar o número de direcções associativas que a organização elege". Com efeito, não encontramos no seu discurso qualquer referência às "nossas associações" ou às "nossas escolas". O que não prova que esta organização não contabilize politicamente as *vitórias* das listas que apoia e que não faça, do apoio que presta à escala nacional, um indicador da sua *implantação e influência* nas escolas secundárias. Com efeito, como mais adiante

tentaremos evidenciar, no actual modelo de intervenção das O.P.J. no campo do associativismo estudantil capitalizar parece ser mais importante do que controlar... E, de facto, o discurso da relativização produzido pelo dirigente da JSD é contrariado pela afirmação de que esta O.P.J. continua a investir "muitíssimo" no ensino secundário "embora esse investimento não seja tão reprodutivo do ponto de vista político, como foi há alguns anos atrás". Esta afirmação é algo enigmática uma vez que se torna difícil traduzir, em termos concretos o(s) significado(s) concretos da noção de reprodutividade política. Mas é interessante notar que, no decurso da entrevista, o dirigente da JSD relacionou a queda da reprodutividade do "investimento" no ensino secundário com o emergente fenómeno das listas independentes...<sup>27</sup>

A JCP também participa indirectamente nas eleições associativas. Nas escolas, como garante o dirigente entrevistado "não há listas da JCP". Referindo, uma vez mais, o exemplo da sua escola, afirma que: "somos 30 pessoas na associação de estudantes. Estão dois militantes da JCP. Há pessoas que são da JSD, da JS, pessoas que são apartidárias. Somos 2 em 30". Além desta forma de intervenção, a JCP também apoia listas compostas por jovens sem qualquer filiação partidária. Mas, tal como no caso da JSD não detectámos, no discurso do responsável entrevistado, qualquer referência às "nossas associações" ou às "nossas escolas". O que é congruente com um discurso de relativização da importância do associativismo estudantil em termos dos interesses partidários da JCP<sup>28</sup>. É provável que, em termos de afirmação política e intra-partidária a JCP, tal como a JSD, não estejam tão dependentes da reivindicação de uma real ou alegada implantação e influência no meio estudantil. Ou, o que parece também muito provável, não estejam interessadas em reduzir o seu campo de intervenção social e política em consequência de uma excessiva conotação com a função de representação política de interesses estudantis.

## 6. *Associativismo estudantil: autonomia ou integração na esfera de interesses partidários?*

Não obstante o calculado silêncio destes dirigentes partidários o associativismo estudantil continua a suscitar interesses que devem ser tidos em conta, se quisermos compreender as razões que levam a que as O.P.J. se mostrem tão resistentes a, como diz o entrevistado da JSD, retirar-se "completamente dessa disputa associativa" e, desse modo, permitirem "ao movimento associativo prosseguir, por si só, e independentemente das estratégias partidárias".

Com efeito, para as O.P.J., a intervenção no campo do associativismo estudantil pode ter diversas vantagens. Uma delas, claramente admitida, mas cuja importância é diluída no pano de fundo dos discursos da despartidarização e do ideal de serviço é o recrutamento de potenciais quadros políticos. Como diz o dirigente acima referido, o movimento associativo do secundário "continua a constituir uma boa base de recrutamento de quadros políticos das organizações partidárias de juventude, embora no

que toca à JSD, ele não seja o universo fundamental de recrutamento". Para o entrevistado da JC, o recrutamento de quadros "é o primeiro grande objectivo" sendo o ensino secundário "uma das grandes fontes de quadros da JC". Para o entrevistado da JS o recrutamento de quadros faz-se "não só na associação de estudantes como na escola" já que, "na escola como nos sindicatos, como noutros sítios, há viveiros importantes de cérebros humanos que são úteis à JS".

Uma outra importante vantagem reside no facto de o associativismo estudantil funcionar como uma escola de formação política para os militantes das O.P.J.. Vantagem que está associada ao facto de essa intervenção funcionar, também, como plataforma para a construção de carreiras políticas dos dirigentes e de outros militantes daquelas organizações. Como reconhece o representante da JSD, "há hoje e houve durante alguns anos uma série de dirigentes distritais e nacionais da JSD, como de outras organizações partidárias de juventude que, justamente, foram oriundos do movimento associativo, especialmente do movimento do secundário". Reconhecendo este facto, o dirigente da JCP sugere que "se nós olharmos hoje para os principais líderes das organizações partidárias de juventude vemos que vieram do movimento associativo, que foram líderes desta ou daquela situação".

Mas as O.P.J. também beneficiam do facto de a sua presença no campo associativo as colocar em posição mais favorável para a aplicação de táticas de infiltração e condução política de movimentos de contestação estudantil<sup>29</sup>. Tais táticas podem visar objectivos próprios das O.P.J. (por exemplo, a reprodução do monopólio da *representação legítima* da juventude) ou objectivos dos partidos políticos a que pertencem. Ou servir, simultaneamente, objectivos das O.P.J. e dos partidos-quadro. Assim, consoante as circunstâncias e os interesses em jogo, as O.P.J. podem, por exemplo, adoptar táticas de radicalização dos movimentos estudantis ou táticas de regulação ou gestão do conflito através da tentativa de imposição de critérios de *racionalidade política*.

A intervenção no meio estudantil serve também para as O.P.J. legitimarem o seu papel de representação política dos interesses da juventude escolar. A reivindicação desse papel está presente no discurso de todos os dirigentes entrevistados e é claramente exemplificada pela afirmação do dirigente da JC, de que esta O.P.J. pretende "representar os jovens" e "tirar todo o saber que os jovens nos conseguem transmitir para o próprio partido".

Mas não são apenas os interesses específicos das O.P.J. enquanto *partidos dentro de partidos*<sup>30</sup>, que podem explicar a sua intervenção no meio estudantil. Outros interesses, situados nos bastidores do discurso político, são detectáveis a partir de uma análise que situe aquelas organizações no quadro do sistema político. Ora, dentro desse sistema, as referidas organizações prestam um diversificado conjunto de serviços políticos aos partidos a que pertencem. Entre esses serviços podemos incluir o já referido recrutamento de quadros políticos; a articulação dos movimentos e lutas estudantis com as estratégias políticas dos partidos em que se integram; o fornecimento de referenciais político-partidários a uma juventude com significativo peso eleitoral através da *dramatização*, no espaço escolar, da conflitualidade político-partidária<sup>31</sup>; a



mobilização da juventude para a luta política; a conquista de bases sociais e eleitorais de apoio entre a juventude<sup>32</sup>.

A identificação dos vários tipos de interesses em jogo mostra bem que a intervenção no campo do associativismo estudantil proporciona importantes contrapartidas políticas, quer para as próprias O.P.J. quer para os partidos políticos a que pertencem. Torna-se, assim, mais fácil compreender não só as razões que levaram a que os vários dirigentes tivessem ocultado no seu discurso a existência destes interesses e as funções políticas da intervenção partidária bem como o lugar que os discursos da despartidarização e do ideal de serviço ocupam nas suas estratégias discursivas<sup>33</sup>. Não obstante os interlocutores da JSD e da JCP argumentarem que a intervenção no meio estudantil não é essencial para a reprodução do campo de intervenção política das suas organizações, o facto é que todas as O.P.J. aqui analisadas continuam a fazer do associativismo estudantil um palco de confrontação e competição inter-partidária. Baseando a sua acção numa limitada e politicamente conveniente acepção do conceito de despartidarização (isto é, presença indirecta sem controlo ideológico), aquelas organizações mantiveram, com algumas significativas adaptações táticas (por exemplo, a participação *encoberta* nas eleições associativas e a produção de um discurso que oculta ou relativiza alguns interesses políticos) um modelo que permite, de facto, a integração do associativismo estudantil na esfera dos interesses partidários.

É tendo em conta esta realidade que pensamos que não se alteraram, em termos substanciais, os objectivos estratégicos das O.P.J. face ao associativismo estudantil. De facto, tal como antes, aquelas organizações abordam a intervenção no mundo associativo estudantil como uma forma de concretizarem objectivos políticos relacionados não só com a sua própria reprodução política (recrutamento de quadros, escola de formação política de militantes, carreiras políticas) como com a integração da juventude nas estratégias mais globais dos partidos políticos em que se integram. O facto de, actualmente, a vida associativa nas escolas secundárias ser cada vez menos marcada por uma lógica de partidarização directa não se deve tanto a uma *revolução democrática* dentro das organizações partidárias de juventude mas, muito mais, ao facto de aquelas organizações se terem visto obrigadas a modificar as suas formas de intervenção num contexto de progressiva rejeição da partidarização da vida associativa.

A nova estratégia de *controlo remoto* do associativismo estudantil<sup>34</sup> visa, simultaneamente, neutralizar a actual resistência à invasão partidária e à ideologização das relações sociais e institucionais e preservar o associativismo estudantil como campo privilegiado de investimento político. Ideologicamente apoiada nos discursos da despartidarização e da ética de serviço, a referida estratégia vê aumentada a sua aparente eficácia pelo facto de, nas escolas secundárias, muitos agrupamentos associativos terem aceite os termos da transacção política proposta pelas O.P.J.

Com base nessa transacção, as O.P.J. fornecem apoio sem pôr em causa a *autonomia de acção* das associações de estudantes e estas, por sua vez, *deixam* aquelas organizações operar livremente no campo da apropriação e capitalização política do associativismo estudantil<sup>35</sup>. Sintomaticamente, são os próprios líderes a promover a referida *autonomia de acção*, recusando pôr em prática qualquer tipo de interferência

directa (por exemplo, na elaboração dos programas e no acompanhamento da sua execução). Ora, essa *autonomia de acção* constitui, a nosso ver, uma peça chave na actual estratégia das O.P.J. Manipulando politicamente o conceito de autonomia os líderes das O.P.J. procuram ocultar a efectiva integração do associativismo estudantil na esfera de interesses partidários.

Com efeito, a recusa da partidarização e ideologização do espaço associativo não tem implicado, ao nível das escolas secundárias, a concomitante rejeição do estabelecimento de relações de mútua conveniência entre as O.P.J. e os agrupamentos associativos que se propõem participar na *batalha eleitoral*. Indiferentes ao jogo político, que parece *passar-lhes completamente ao lado*<sup>36</sup>, os jovens adoptam em relação às O.P.J. a atitude extremamente pragmática de as utilizar como *recursos* indispensáveis à dinamização da vida associativa e, em particular, das cada vez mais espectaculares eleições associativas<sup>37</sup>. O melhor exemplo deste pragmatismo é-nos dado pelo facto de, por altura das referidas eleições, as listas concorrentes serem completamente indiferentes em relação à origem partidária do apoio solicitado. Como diz o dirigente da JCP ao referir-se ao apoio que é solicitado à sua organização, "eles aparecem-nos aqui a dizer nós fomos ao PSD, mas o PSD não tinha e nós viemos aqui. E andam a correr as organizações políticas todas à procura de quem os apoie. E isto não são um, nem são dois. São vários que aparecem nessa situação". Mas essa indiferença pragmática em relação aos aproveitamentos político-partidários também se verifica quando, nas escolas secundárias, as listas concorrentes *se estão nas tintas* para o facto de os cartazes e autocolantes com que se apresentam ao *eleitorado* denunciarem, através de palavras, figuras, símbolos e cores que a lista *é desta ou daquela O.P.J.*

Para alguns dos nossos entrevistados, esta situação envolve alguma instrumentalização das O.P.J. por parte dos jovens. Como diz o representante da JS, "a relação que havia no passado, de instrumentalização das associações de estudantes por parte das O.P.J., agora é ao contrário". Mas essa instrumentalização serve os objectivos políticos das O.P.J. que passaram a integrar no seu *plano anual de actividades* a produção e distribuição de material destinado às eleições associativas pois sabem que a apropriação partidária dos apoios concedidos ("as nossas associações"; "as nossas escolas", etc) e a *rendibilidade política* dos discursos da "liderança", da "forte implantação" e do "apoio a nível nacional" depende, em boa medida, da sua capacidade de resposta às solicitações juvenis. Só assim se pode compreender o alcance político da afirmação do dirigente da JS, de que "se tem de haver alguma instrumentalização nós queremos que sejamos nós a ser instrumentalizados".

Tudo leva pois a crer que, por diversas razões, (entre as quais avulta a ausência ou insuficiência de outros tipos de apoio)<sup>38</sup> a intervenção indirecta das O.P.J. no campo associativo seja, em boa medida, *desejada* pelos estudantes<sup>39</sup>. Para uns e outros esta *coexistência pacífica* parece constituir *um bom negócio*. De facto, nas escolas secundárias, os jovens funcionando num registo que distingue entre a esfera do *escolar* (entendida como lugar de expressão das culturas e vivências juvenis) e a *esfera do político*, recusam-se a ser controlados por qualquer força partidária. Estas, por sua vez, adaptaram-se rapidamente a esta condição, montando uma mais distanciada rede de

interacção com a vida associativa nas escolas secundárias que, dispensando a adesão dos jovens às suas propostas político-ideológicas, lhes tem garantido, até ao momento, a extracção de dividendos político-partidários e a reprodução do auto-legitimador discurso de representação política e social dos interesses estudantis<sup>40</sup>.

## 7. Conclusão

No quadro do projecto de investigação em curso, a análise dos discursos de dirigentes de várias O.P.J. permitiu a identificação de algumas linhas de força no tocante ao relacionamento entre aquelas organizações e as associações estudantis no ensino secundário. Mais do que extrair conclusões definitivas, que a metodologia adoptada não autoriza e que a focalização de apenas uma categoria de actores centrais no processo não aconselha, procurou-se captar e interpretar as perspectivas em presença e, sobretudo, avançar algumas hipóteses de trabalho.

Com efeito, no âmbito do estudo das concepções e dos discursos produzidos em torno do associativismo no ensino secundário, torna-se indispensável dar a palavra a outros actores, contemplar a intervenção de outras instâncias e a diversidade dos seus contextos. A aproximação ao universo social/organizacional escolar é imprescindível, pois ele representa afinal o terreno concreto em que decorre a acção. Nesta perspectiva, as dimensões locais e institucionais têm vindo a ser estudadas, destacando-se de entre os trabalhos já concluídos a realização de entrevistas a dirigentes locais de O.P.J. (em fase de tratamento) e a condução de estudos de caso em duas escolas secundárias do distrito de Braga (desde Outubro de 1990). Relativamente a estes estudos adoptou-se uma perspectiva etnográfica, estando em curso o tratamento de um considerável *corpus* de dados, informações e registos de carácter qualitativo e quantitativo, na sequência da realização de entrevistas, questionários, recolha de documentos, observações diversas, notas de campo, etc.

O estudo dos discursos de dirigentes das O.P.J. será agora tomado como referência num quadro mais alargado, procurando-se o confronto com outros discursos (dirigentes locais de O.P.J., dirigentes associativos nas escolas, estudantes, membros dos conselhos directivos e pedagógicos, e outros professores) e, especialmente, a análise das práticas em contexto organizacional.

De entre as problemáticas aqui abordadas, as concepções de associativismo, a questão da partidarização e da autonomia, as formas de tradução prática do discurso do ideal de serviço e do papel de dinamização do associativismo estudantil reclamado pelos dirigentes entrevistados, ocupam um lugar central na agenda da investigação. Espera-se que o acompanhamento sistemático das actividades associativas levadas a cabo nas duas escolas, com destaque para o estudo dos processos e das campanhas eleitorais realizados, possibilite uma maior compreensão dos fenómenos associativos em contexto escolar, das forças e dos conflitos em presença, das margens de autonomia e dos limites e constrangimentos, das formas de intervenção e participação estudantil ensaiadas.

Face à crescente relevância política atribuída aos temas da juventude em geral e do associativismo juvenil e estudantil em particular, este objecto de políticas governamentais e de interesses político-partidários, parece oportuno estudar o impacto da acção das associações de estudantes em contexto escolar, a sua capacidade de mobilização, as suas realizações, o lugar que ocupam no quadro da escola como organização e as eventuais articulações/desarticulações estruturais e de poder que as caracterizam.

Palavra-chave nos discursos dos dirigentes que participaram nesta investigação e também dos discursos e das políticas governamentais, a questão da autonomia das associações de estudantes inscreve-se ainda no quadro de outras relações de poder, e de subordinação, no contexto da organização escolar. Quase totalmente ignorada nos discursos dos referidos dirigentes, como se uma estratégia de despartidarização (mesmo que efectiva) bastasse para dotar o associativismo estudantil de autonomia e para reforçar a sua capacidade de intervenção, as dimensões organizacionais e administrativas da instituição escolar representarão, certamente, muito mais do que apenas o contexto da acção. E, neste sentido, não há razões para afastar a hipótese da tentativa de instrumentalização e de controlo, externo e interno face à organização escolar, das associações de estudantes.

Objectos de consagração jurídica, apoiadas por programas e medidas governamentais, incentivadas pelas modernas ideologias pedagógicas, importará saber se as associações de estudantes são mais do que toleradas ou consentidas no quadro da organização e das relações de poder na escola e, em todo o caso, se são percebidas como potenciais meios de intervenção/participação pela generalidade dos estudantes/associados.

Pelo menos de um ponto de vista teórico, a difícil articulação da lógica associativa e autonómica, por um lado, com a lógica do poder da/na escola enquanto organização formal, complexa, controlada pelo Estado, parece justificar as nossas interrogações.

## NOTAS

- 1 - Como recordam Manuel Braga da Cruz *et al.* (1985), "As organizações partidárias de juventude são uma criação do sistema partidário saldo do 25 de Abril, muito embora algumas delas tenham raízes nos tempos imediatamente anteriores (é o caso da Juventude Comunista Portuguesa, formalmente constituída em 1979, mas resultante da unificação da União dos Estudantes Comunistas (UEC), fundada em 1972 com a União da Juventude Comunista(UJC), fundada em 1975 e da Juventude Socialista, criada em 1974, mas resultante de grupos de intervenção política ligados à Associação Socialista Portuguesa e ao PS). Criadas pelos

- respectivos partidos de tutela ou à sombra deles, as organizações partidárias de juventude, embora mantendo em relação a eles uma autonomia estatutária, mas funcionando num quadro de forte dependência são, de facto, um sector juvenil dos partidos políticos tendo, na maioria dos casos, assegurada a presença inerente de representantes seus nos órgãos directivos dos partidos". Cf. Manuel Braga da Cruz, Luísa Braula Reis e José Manuel Seruya, "Os Jovens e a Política: Políticas de Juventude e Juventudes Políticas em Portugal", in *Estudos e Documentos ICS (Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa)*, série «sociologia da juventude», número 12, 1985, pp. 36-37.
- 2 - Abordando a situação que se viveu nas Universidades, nos anos de 1974/5, escreve Eduardo Moniz: "Nos últimos dois anos, a vida universitária ficou assinalada por um quase sistemático usgrimir das forças políticas empenhadas em assenhorear-se do seu controle. Não constituindo (...) um mundo isolado, a Universidade não podia deixar de espelhar a situação existente no contexto mais geral em que se insere. Deste modo funcionou como teatro de explanação de estratégias partidárias, reflectindo, em certa medida, o sucedido no quadro da sociedade portuguesa, e, ao mesmo tempo, por outro lado, como autêntico balão de ensaio para lutas políticas". Cf. José Eduardo Moniz, *A Crise e a Incógnita da Universidade Portuguesa*, Lisboa, Livraria Bertrand, p. 55.
  - 3 - O ambiente que então se vivia nos liceus marcou, decisivamente, a geração que o viveu. Vejamos, a este propósito, este excerto de um testemunho do jornalista Nuno Ferreira: "No liceu, onde ingressei no final de 74, sucediam-se as RGA (Reunião Geral de Alunos) - palco para discussão de temas da vida nacional e aprovação de moções de solidariedade com greves de metalúrgicos, em que quase todos se dividiam em UECs, MES, UDPs e MRPPs. As aulas eram agitadas por violentas discussões sempre que algum professor o proporcionava e tudo era pretexto para não darmos matéria. Depois, os professores começavam a faltar e passávamos o tempo livre a deliberar sobre quem devíamos eleger como delegado de turma, enquanto outros se inscreveram nas juventudes partidárias. Um(a) colega minha(s) passaram a usar na lapela um autocolante com os seguintes dizeres: «Eu sou comunista, porque não tu?». Qualquer partido ou organização política instalava uma banca em pleno liceu e ali vendia autocolantes e livros programáticos. Por ser turno, as paredes de azulejo branco dos corredores foram invadidas por todo o tipo de cartazes: os MRPPs, por exemplo, afixavam na íntegra as edições do seu «Luta Popular». Cf. Nuno Ferreira, "O 25 de Abril com cartão jovem", in *Revista do Expresso*, edição de 22 de Abril de 1989, pp.38-39. Mas o ambiente de exacerbada ideologização e conflitualidade da vida associativa que então se vivia pode também ser eloquentemente retratado através da transcrição de comunicados de organizações partidárias de juventude. Vejamos, a título de exemplo, o seguinte comunicado da célula da FEM-I. (a organização juvenil do M.R.P.P.) do Liceu D. Maria II, em Braga: "Camaradas: Uma tal "Secção da Juventude Fascista do Liceu D. Maria II" acaba de parir um reles, tihoso e provocatório pasquim, por intermédio do qual procura iludir as massas estudantis, procura chamá-las em sua defesa, procura fugir ao ódio de morte que as massas lhe reservam (...) No seu pasquim reaccionário, a Juventude Fascista vem prebentemente defender a Associação de estudantes. Então porque é que sabotou a RGA? Por que é que armou arruaça? Os estudantes sabem perfeitamente quais são os objectivos de tal bando. Eles vêm agora dizer que sim senhor, que querem a AE e até que seja democrática (sic), porque viram ekramente na situação em que estão, totalmente isolados das massas, perfeitamente odiados por estas...". (Comunicado difundido em Braga em 6/2/76).
  - 4 - Esta correspondência resultou, segundo Nuno Caiado, "do cruzamento de organizações políticas estudantis com as Associações de Estudantes identificando-se com elas, usando-as como 'capas' para a sua acção estratégica de mobilização, para o confronto com os poderes e para o recrutamento de quadros" - Cf. Nuno Caiado, *Movimentos Estudantis em Portugal: 1945-1980*, Instituto de Estudos para o Desenvolvimento, 1990, Caderno 18, p. 18.
  - 5 - Este desconhecimento, que é ainda maior no caso do ensino secundário deve-se, segundo Nuno Caiado, ao "pouco interesse que a análise dos movimentos estudantis tem suscitado entre os investigadores sociais". Cf. Nuno Caiado, *op. cit.*, p. 4.
  - 6 - Trata-se de um projecto de Investigação Fundamental em Administração Educativa, coordenado por Lício C. Lima, intitulado *Associativismo Estudantil e Organização Escolar no Ensino Secundário*, que está a ser desenvolvido desde Outubro de 1990 pela equipa de docentes/investigadores do Grupo de Sociologia da Educação e Organização e Administração Escolar, integrado no Centro de Estudos Educativos e Desenvolvimento Comunitário do Instituto de Educação da Universidade do Minho e financiado no âmbito do Programa de Apoio a Projectos de Investigação em Educação no País, da Fundação Calouste Gulbenkian. Para além dos autores deste texto, a equipa de investigação integra ainda: Almerindo Janela Afonso; Carlos Estevão; Ivo Domingues; Esmeraldina Veloso; Leonor Torres; José Palhares; Virgínia de Sá.
  - 7 - Sobre essa conjuntura histórica, escreveu Stephen Stoer: "Com a revolução do 25 de Abril de 1974 deu-se uma tremenda expansão e renovação das instituições da sociedade civil. Associações e organizações representativas da população, tanto a nível institucional como voluntário, surgiram praticamente de um dia para o outro. Tornaram-se subitamente parte das «realidades portuguesas»: um sistema de representação democrática parlamentar, imprensa livre, sindicatos, partidos políticos, associações profissionais, comités de inquilinos, associações de moradores e de pais, comités de escola, grupos de pressão de todo o género". No que à educação se refere, recorda Stoer "Forças como o Partido Socialista, o Partido Comunista e partidos da «esquerda revolucionária» articularam na educação, enquanto parte do processo de mobilização popular, medidas como: 1) a liberdade de expressão, reunião e associação nas escolas e em toda a sociedade em geral; 2) a realização de assembleias de escola regidas por procedimentos democráticos; 3) a formação de associações de estudantes e a criação de sindicatos autónomos de professores nas várias zonas do país; 4) a «deslascização» dos currículos escolares; 5) a operacionalização em geral de reformas concebidas antes do 25 de Abril (ou, por outro lado, a sua substituição por reformas mais radicais), que conduziria à expansão em cada sector do sistema educativo; 6) a instituição de uma pedagogia humanista nas escolas; e 7) a unificação da educação secundária." Cf. Stephen R. Stoer, *Educação e Mudança Social em Portugal, 1970-1980, Uma Década de Transição*. Porto, Biblioteca das Ciências do Homem, Edições Afrontamento, 1986, pp. 60-63.
  - 8 - Como notou um dos autores deste texto, referindo-se à conjuntura político-social que se desenvolveu após a eclosão do 25 de Abril, esta transposição foi muito facilitada pelo facto de a generalidade dos estudantes não dominarem os mecanismos da participação democrática. Com efeito, "a ignorância e a falta de preparação (compreensíveis) sobre as mais elementares regras de decisão democrática, processos eleitorais, condução de reuniões e assembleias gerais etc, é enorme. E se essa ignorância é por vezes ela própria, um factor de motivação para a participação activa, é outras vezes explorada por pequenos grupos que assim aproveitam para manipular as decisões, para conduzir arbitrariamente a vontade dos estudantes, para conquistar o poder dentro das escolas e aí instalar a luta política e partidária". Cf. Lício C. Lima, *Gestão das Escolas. A Participação dos Alunos*, Lisboa, Livros Horizonte, Biblioteca do Educador, 1988, p. 94. Todavia, como reconhece o referido autor, este desenvolvimento era, por diversas razões, praticamente inevitável dado que "as escolas são geralmente, e efectivamente foram, espaços institucionais particularmente propícios (...) para a amplificação de rupturas políticas inicialmente operadas fora delas". Cf. Lício C. Lima, *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar. Um Estudo da Escola Secundária em Portugal (1974-1988)*, Braga, Universidade do Minho, Instituto de Educação, 1992, p. 199.
  - 9 - Essa lógica conduzia a que os partidos políticos, através das suas organizações de juventude, utilizassem a intervenção na vida associativa para fazer das Associações de Estudantes "ranpa de lançamento dos seus futuros quadros, campos de medição de forças e balões de ensaio da vida política nacional". Cf. Nuno Caiado, *op. cit.* p. 264.
  - 10 - De facto, "todas as organizações partidárias de juventude parecem privilegiar, em termos de atenção política, o ensino secundário, por onde passa e onde se concentra uma grande parte dos

jovens portugueses. Daí que o trabalho político por elas desenvolvido tenda a concentrar-se nas eleições para as associações de estudantes do ensino secundário". Cf. Braga da Cruz *et al.*, *op. cit.*, p. 68.

- 11 - De facto "uma das funções das juventudes partidárias é a de selecção e formação de quadros para os partidos". Cf. Braga da Cruz *et al.*, *op. cit.*, p. 63.
- 12 - Actualidade que é marcada, entre outros factores, pela desvalorização social das formas tradicionais de acção política. Fenómeno já assinalado por Alain Touraine: "A opinião pública não fala mais a linguagem da política; governam-na a inquietação e a desconfiança, e não mais a cólera e a esperança. Muitos afincam-se de novo à sua vida profissional ou privada; alguns destroem os ídolos que adoraram; outros depositam as suas esperanças em movimentos e associações que recusam ser controlados por partidos políticos". Cf. Alain Touraine, *O Pós-Socialismo*, Porto, Edições Afrontamento, 1981, p. 10.
- 13 - A independência do associativismo estudantil é legalmente reconhecida pelo poder político. Com efeito, no artigo 2º da Lei nº 3387 de 11 de Julho (a chamada Lei do associativismo estudantil), refere-se que "as AABE são independentes do Estado, dos partidos políticos, das organizações religiosas ou de quaisquer outras".
- 14 - A este propósito é interessante salientar que os resultados de uma investigação conduzida por José Machado Pais, permitiram concluir que os jovens valorizam a escola "como espaço de convívio e de estruturação das relações de amizade" e que, nessa perspectiva, "a generalidade dos jovens acha que a convivialidade é a função da escola que ela melhor cumpre e o aspecto com que estão mais satisfeitos". Cf. José Machado Pais, "Usos do Tempo e Espaços de Lazer", in *Juventude Portuguesa-Situações-Problemas-Aspirações*, Instituto da Juventude-Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, 1989, p. 151.
- 15 - Para o pedagogo Bogdan Suchodolski, esta ausência de identificação expressa-se no facto de os jovens afirmarem que, na escola, "são obrigados a aprender coisas que não querem saber, que não têm nenhuma utilidade e não aprendem aquilo que precisamente os ajudaria a encontrar o seu próprio caminho de vida". Cf. Bogdan Suchodolski, "Situación de los Jóvenes en la Crisis: Dependencia e Interdependencia", in *Cuadernos de Pedagogía*, 1985, p. 121.
- 16 - A tese da crise da participação juvenil foi muito difundida através dos estudos que, no início da década de 80, o IED desenvolveu sobre a juventude portuguesa. Baseados na aplicação de inquéritos, esses estudos procuravam, entre outros objectivos, fornecer uma caracterização ou imagem sociológica da juventude portuguesa. E, de facto, fizeram-no já que, com base na análise do posicionamento dos jovens face a temas como, por exemplo, transformação social, funcionamento do sistema democrático, interesse pela política, atitude perante os movimentos sociais, posicionamento político, se extraíram conclusões que são, em si mesmo, propostas de caracterização da juventude, num determinado momento histórico. Assim, de acordo com Maria Luísa Braula Reis, a juventude portuguesa já não pode ser retratada com base no "mito da juventude participativa" construído "a partir do empenhamento dos jovens nas mudanças sociais operadas em 1974" já que, ao contrário dessa época, "a juventude aparece agora com interesses imediatistas e transformada em sujeito consumidor de grande parte das manifestações da cultura dominante, veiculados através dos mass-media. De grupo coeso e possuidor de um forte espírito associativo, os jovens encontram-se agora marginalizados e atomizados, com uma mentalidade individualista, construída grandemente pela competitividade imposta, tanto na vida escolar, como no mundo do trabalho". Cf. Maria Luísa Braula Reis, "Tendências recentes da atitude dos jovens portugueses face à política: Análise comparativa com os indicadores europeus", in *IED, Número Especial, Os Jovens e Nós*, Maio de 1986, p. 77.

A propósito destes estudos, vale a pena salientar a crítica sociológica elaborada pelo anteriormente referido co-autor deste texto. Considerando serem "de especial interesse para o enquadramento do estudo da participação na organização escolar" acrescenta, todavia, que "estes estudos, só muito recentemente iniciados, são ainda frequentemente mais sociográficos

do que sociológicos, deparando desde logo com o problema da definição conceptual de 'juventude' enquanto categoria e objecto de análise e com a diversidade e heterogeneidade que lhe é característica, num sempre considerada e sobretudo explorada. Tal como na análise da participação na organização escolar, parece indispensável proceder ao estudo das práticas para aprofundar o conhecimento desta problemática; não apenas das práticas mais tradicionais e das formas tradicionais de intervenção e participação social, mas de toda uma nova gama de formas de ser e de estar à luz das quais os atributos conferidos pelos investigadores (que, recorde-se, são mais ou menos estranhos à categoria analisada e tomam por referência outros valores) podem ser problematizados. De outra forma, não só tais atributos tenderão a ser descontextualizados, acentuando mais as escolhas e as preferências juvenis e menos a acção das instituições políticas, culturais e económicas, sobre a produção das ideologias juvenis, mas também poderão contribuir para a produção/imposição de estereótipos, eventualmente desculpabilizantes dos "não-jovens", das suas instituições e das formas concretas de organização social adoptadas, estigmatizando a categoria social analisada". Cf. Licínio C. Lima, *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar, Um Estudo da Escola Secundária em Portugal (1974-1988)*, Braga, Universidade do Minho, Instituto de Educação, 1992, p. 356.

A necessidade de operar com um mais complexo e diversificado conceito de juventude dando especial importância aos aspectos de ordem cultural, foi também salientada por Luísa Schmidt, para quem "Os «jovens e as suas «juventudes» são, hoje em dia, «uma das mais desconcertantes categorias sociais do senso comum. Simultaneamente «interiores» e «exteriores» à sociedade, eles são lugar de tantas ambiguidades e diversidade, que a demarcação etária requer um trabalho complementar de análise dos conteúdos culturais dos jovens que demarca". Cf. Maria Luísa Schmidt, «A evolução da imagem pública da juventude portuguesa: 1974-84», in *Mudanças Sociais no Portugal de Hoje*, Lisboa, *Análise Sociol.* números 87-88-89, Vol. XXI, 1985, p. 1053.

- 17 - É interessante salientar que esta crítica se inspira numa imagem da juventude portuguesa idêntica aquela que foi traçada por Maria Isabel Barreno quando comentou os dados de um inquérito à juventude promovido pelo IED, em 1983. Nesse livro a autora considerava que aquela geração de jovens se caracterizava por um "individualismo defensivo, um individualismo que lhes permite concuberm-se, em grande parte, como independentes do meio sócio-político em que vivem". Cf. Maria Isabel Barreno, *O Direito ao Presente. Um Estudo sobre a Juventude Portuguesa*, Lisboa, Instituto de Estudos para o Desenvolvimento, 1988, p. 44.
- 18 - Como salienta Copfermann (1975), "o sindicalismo operário exprime interesses comuns à classe operária, o sindicalismo estudantil pretende defender interesses comuns a todos os estudantes, interesses especificamente estudantis". Cf. Émile Copfermann, *Problemas da Juventude*, Lisboa, Publicações « Os Ilipopotamos », Coleção Textos Para Uma Cultura Popular, 1975, p. 94.
- 19 - Esta forma de associativismo estudantil é defendida por Santos e Roldão (1986), que afirmando ser necessário investigar "a possibilidade de encontrar modos de intervenção educativa que se adequem aos jovens e permitam fomentar o conhecimento da realidade em moldes mais rigorosos, suscitar a reflexão sobre a realidade e o papel de cada um nessa realidade, promover a reciprocidade e o desenvolvimento sócio-moral e implementar capacidades diversificadas de intervenção no real", concluem: "não nos parece importante cultivar o intervencionismo social e o associativismo por si mesmos, mas apenas enquanto estes se revelarem meios para promoverem estes conhecimentos, estas capacidades e este desenvolvimento". Cf. Maria Emilia Broderude Santos e Maria do Céu Roldão, "As Associações de Estudantes no Ensino Secundário. Um modo de promover o desenvolvimento sócio-moral e a formação cívica dos jovens?", *IED, Número Especial, Os Jovens e Nós*, Lisboa, Maio de 1986, p. 83.
- 20 - Esta opção está claramente expressa no ponto 135 da Carta Social da Juventude Portuguesa,

- editada pela JC em Fevereiro de 1991, onde se defende a "dignificação da função escolar formadora, participativa e integradora das Associações de Estudantes".
- 21 - Uma notícia impressa na edição de 26 de Junho de 1991 do jornal 'Público', com o título 'Conselho Directivo chama GNR para impedir alunos de protestar' evidencia, claramente, a tensão que, por vezes se pode criar, entre as associações de estudantes e os Conselhos Directivos. Passamos a transcrever alguns excertos dessa notícia: "A escola secundária de Padrão da Légua quase paralisou durante o dia de ontem, devido a uma greve geral de alunos convocada pela Associação de Estudantes(AE). (...) As razões da greve prendem-se com a atuação do Conselho Directivo, pautada por 'uma sucessão de acções de prepotência e tirania' denunciadas pelos membros da AE numa conferência de imprensa (...) os alunos queixam-se de, coercivamente, terem sido impedidos de participar na iniciativa "A Escola em Festa", integrada na romaria do Senhor de Matosinhos. (...) Por outro lado, a AE queixa-se da violação de correspondência que lhe é destinada. Uma carta proveniente da Assembleia da República e outra do Instituto da Juventude chegaram às mãos dos dirigentes associativos com claros sinais de terem sido previamente abertas"; (...) a sala da AE tem sido, entretanto, abusivamente utilizada por um grupo de actividades da escola "sob expressa ordem do CD". Como os protestos se tivessem revelado inúteis, a Direcção da AE colocou, na semana passada, um aloque na porta da sala, que foi arrombado por um funcionário "que cumpria ordens de um membro do CD".
- 22 - Estes "serviços" são prestados no quadro das relações que as organizações partidárias de juventude estabelecem com a juventude (escolar ou não) cumprindo uma função de mediação política. Assumem, frequentemente, a forma de propostas e iniciativas políticas "em favor da juventude" e são, como diz Braga da Cruz *et al.*, "bem distintas das organizações partidárias de juventude não só do ponto de vista político como do ponto de vista do grau de intervenção e implantação no terreno" e reflectem a existência "de orientações políticas bem específicas, reveladoras de estratégias políticas próprias". São concretizadas através de acções como, por exemplo, "a mobilização da juventude em torno da defesa do ambiente, da paz ou da defesa dos direitos sociais dos estudantes" (JS), promoção dos tempos livres juvenis, apresentação de "projectos relativos ao Serviço Militar e à Energia Nuclear bem como uma proposta de Lei de Bases do Sistema Educativo" (JSD), propostas "de resolução dos problemas da juventude laboral e da juventude estudantil (JCP), a apresentação de propostas políticas para a juventude ou a produção de documentos de reflexão como, por exemplo, "A Carta Social da Juventude" (JC). Cf. Braga da Cruz *et al.*, *op. cit.*, pp. 66-68. No quadro desta função de mediação política, as organizações partidárias de juventude tentam cobrir, de forma exaustiva, os vários "problemas específicos da juventude". Por exemplo, a Juventude Centrista no quadro da reivindicação de "Uma política Global de Juventude", propõe um conjunto de 253 medidas sectoriais. Essas medidas abrangem os seguintes sectores: Administração Pública; Família; Educação; Ambiente; Cultura; Desporto; Defesa Nacional; Ocupação dos Tempos Livres; Associativismo; Emprego e Formação Profissional; Habitação; Delinquência Juvenil; Drogas; Saúde; Jovens Deficientes; Segurança Social; Jovens Emigrantes; Turismo Juvenil. Cf. Carta Social da Juventude Portuguesa, 1991. Por seu lado, a JCP reivindica 75 medidas sectoriais no quadro das "Propostas da JCP para uma Política de Juventude" distribuídas pelas seguintes áreas: Política Educativa; Política de Emprego; Política de Formação Profissional; Política de Juventude face ao Mercado único de 1993; Política de Habitação Juvenil; Política de Saúde para a juventude; Política de combate à droga; Política de dignificação do Serviço Militar Obrigatório; Política de apoio à Arte, Cultura e Desporto; Política de apoio ao Associativismo Juvenil; Política de Ambiente; Política de Paz. Cf. Projecto de Resolução política, 1989, pp. 18-23. No que se refere à "defesa dos interesses dos estudantes" o IV Encontro Nacional do Ensino Secundário da JCP, realizado em Abril de 1992, propôs um conjunto de dez medidas para o «melhoramento da situação em que os estudantes se encontram». Dessas medidas destacamos, a título de exemplo: a promoção de uma reforma do sistema educativo; a criação de um novo sistema de acesso ao ensino superior; o alargamento da rede escolar pública; o combate à degradação do sistema de ensino; o implemento da educação sexual como disciplina

- curricular. Cf. 'Expresso' edição de 17 de Abril de 1992. A JSD, no seu X Congresso realizado em Abril de 1992, apresentou propostas relativas ao acesso ao ensino superior, gratuitidade do ensino, descentralização, regionalização, serviço militar obrigatório. Cf. 'Público', edições de 12 e 13 de Abril de 1992.
- 23 - Este serviço pode, aliás, ter efeitos para além do quadro do associativismo estudantil. Ao filtrarem, canalizarem e configurarem politicamente as reivindicações estudantis, as organizações partidárias de juventude podem bem estar a desempenhar uma função de controlo da conflitualidade social. A este propósito, vale a pena recordar que, como salienta Jean Meynaud, "de uma forma geral, as organizações prestam à comunidade o serviço de canalizar e de 'racionalizar' aspirações e movimentos que, sem elas, tornariam frequentemente uma forma desordenada e violenta, com consequências imprevisíveis". Cf. Jean Meynaud, *Os Grupos de Pressão*, Publicações Europa-América, Coleção Saber, Lisboa, 1966, p. 133.
- 24 - O discurso voluntarista expresso na ideia de que a participação social e escolar da "malta nova" depende, fundamentalmente, da aceitação de certos valores ou ideais negligencia aquilo a que poderíamos chamar "as condições estruturais da participação" e reproduz, artificialmente, a imagem de uma juventude anti-participação. De facto, como um de nós mostrou (Lima, 1992), a participação dos professores e dos alunos no quadro da "gestão democrática" tem, em Portugal, deparado com fortes obstáculos: "...face a fenómenos como a centralização política e administrativa, o exclusivo dos poderes de direcção, as assimetrias de poder existentes, as formas de participação previstas e regulamentadas, os arranjos organizacionais e morfológicos concretos, etc., a oferta participativa não encontra uma clientela ávida de participar. A gestão democrática (segunda edição) produziu uma ilusão participativa, uma encenação incapaz de resistir muito tempo à capacidade crítica e estratégica dos actores escolares. A passividade e a não participação na gestão não são apenas, neste contexto, respostas possíveis, mas possivelmente também respostas defensivas e racionais, o que a ser admitido deverá ser-lhe o crédito dos actores. Para estes, de resto, uma participação mínima, ou uma não participação, poderá propiciar espaços, tempos e outras condições de realização de diferentes formas de intervenção, de defesa de interesses, de manutenção ou alargamento de certas esferas de autonomia...". Cf. Lúcio C. Lima, *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar*, Braga, Universidade do Minho, Instituto de Educação, p.466.
- 25 - A integração da "juventude" no quadro das estratégias de representação social e política mereceu, em tempos, o seguinte comentário de Miguel Esteves Cardoso: "Hoje em dia, toda a gente fala dos «jovens». À excepção jovens, evidentemente, que têm mais que fazer. «A juventude» ocupa agora no discurso político o lugar mítico que dantes estava reservado à classe operária. Todos querem mostrar-se mais preocupados que os demais com os «problemas da juventude». Qualquer que seja o ano, é sempre o Ano Internacional da Juventude. Para qualquer jovem, há sempre uma jornada que espera por ele, um cartaz que o trata paternalisticamente por «tu», uma iniciativa a que ele deve aderir, um apelo psidádico que diz «Participa! Inscreve-te! Anda daí!». Cf. Miguel Esteves Cardoso, *A Causa das Coisas*, Círculo de Leitores, 1987, p. 169.
- 26 - A este propósito é muito reveladora a afirmação de que "por trás de cada associação há sempre um partido" proferida por um presidente de uma associação de estudantes do ensino secundário. Cf. jornal 'Público' edição de 28 de Março de 1990.
- 27 - Com efeito, começam a surgir, nas escolas secundárias, listas que se apresentam às eleições associativas com um discurso que põe em causa a presença, mesmo que indirecta, das organizações partidárias de juventude. No Caderno Eleitoral da Lista B concorrente, em 1991, às eleições associativas numa escola secundária de Braga, pode ler-se o seguinte: "A escola é um universo com a sua própria vida. Nela existem grupos com diferentes interesses. Um dos grupos é o formado pelos alunos. Eles precisam de se defender para fazer respeitar a sua dignidade. (...) Para isso se criaram as associações de estudantes. (...) Mas elas nem sempre cumprem essas funções; por vezes fomentam a divisão e a discórdia, tornando-se meros

- instrumentos partidários, negando os seus interesses para servir ideologias políticas. Assim não vale a pena existirem... A escola é nossa e não deverá servir de reflexo partidário". A oposição das organizações partidárias de juventude em relação às dinâmicas associativas que pretendem escapar à influência partidária tornou-se evidente na aliança estabelecida entre a JSD e a sectores da JS para impedir a vitória de uma lista independente nas eleições da Associação Académica de Coimbra, realizadas em Abril de 1992. A lista independente venceu as eleições quebrando um ciclo de dez anos de gestão alternada entre a JS e a JSD. Cf. 'Público', edição de 2 de Abril de 1992 e 'Expresso' edição de 4 de Abril de 1992. A propósito deste acontecimento parece-nos interessante salientar o comentário que o sociólogo António Barreto produziu ainda antes de se ter realizado a segunda volta das referidas eleições: "os estudantes de Coimbra, nas eleições para a sua Academia «mandaram recado». A lista independente vem à frente, na primeira volta. Quem não vê nisto uma saudável reacção à parasitagem que os partidos pretendem fazer das associações, deve estar cego. Recado especial para os socialistas: a sua lista ficou em terceiro lugar, nem sequer vai à segunda volta. Conselho gratuito: efejam os independentes no próximo escrutínio e verão como se altera o panorama universitário em poucos anos!". Cf. 'Público', edição de 29 de Março de 1992. É de facto a "revolução coimbrã" parece ter inspirado um emergente fenómeno de efectiva redução da influência das organizações partidárias de juventude no ensino superior. Com efeito, logo em Maio de 1992, a associação de estudantes do Instituto Superior Técnico de Lisboa que nos últimos dez anos foi dirigida por estudantes afectos à JSD, foi ganha por uma lista independente (lista U). Cf. 'Público', edição de 29 de Maio de 1992.
- 28 - É interessante confrontar este discurso de relativização do interesse partidário no associativismo estudantil com a afirmação inserta no projecto de Resolução Política do III Congresso da JCP, aprovado na Direcção Nacional de 3, 4, e 5 de Março de 1989, de que "cresce a influência da JCP no movimento associativo, ao mesmo tempo que se mantém uma forte influência da JSD" p. 25.
- 29 - Estas táticas foram recentemente empregues por algumas O.P.J. no contexto da recente movimentação estudantil de contestação à P.G.A. (prova geral de acesso ao ensino superior). A este propósito transcrevemos alguns excertos de uma artigo difundido pelo jornal 'Público': "A disputa entre elementos afectos e membros da Juventude Social Democrata (JSD) e membros da Juventude Comunista Portuguesa (JCP) marcou, ontem, em Coimbra, a primeira reunião nacional de associações de estudantes do ensino secundário e originou as primeiras divisões do movimento estudantil contra a Prova Geral de Acesso ao ensino superior (...). Desde o início que o encontro ficou marcado pela partidização. Um dirigente associativo da JSD, num rasgo de honestidade e medo - 'eu explico-lhe mas não escreva o meu nome', pediu - revelou ao 'Público' que os contactos para a reunião tinham sido garantidos pelas juventudes dos partidos, as quais deram instruções precisas aos alunos que iriam estar presentes. Aliás, na reunião, estiveram sempre activos dirigentes da JSD e da JCP, que não são alunos do ensino secundário. Viu-se Nuno Freitas, dirigente da JSD em Coimbra, perfeitamente inserido no grupo que defendia a 3ª chamada, conversando frequentemente com os aparentes líderes do sector. Ou João Frasão, militante da JCP que em Coimbra se destacou na última manifestação anti-PGA, a orientar vários estudantes, sempre de papel na mão e conselho pronto. Além destas, outras figuras, não estudantes, ligadas a outros partidos do arco constitucional, abordavam discretamente os 'cabeças de fila' (...). Também nas intervenções da plateia sempre esteve presente a divisão político-partidária. Uma ou outra voz clamava no deserto: 'Antes de sermos de algum partido somos estudantes!'. Os aplausos e os assobios eram perfeitamente repartidos consoante usava da palavra um elemento afecto à JSD ou à JCP, as facções ontem mais activas. Alguns alunos procuravam os jornalistas: 'Está a ver bem o que se está aqui a passar? A guerra entre os partidos'. Cf. 'Público', edição de 2 de Março de 1992.
- 30 - Com efeito, as organizações partidárias de juventude reproduzem não só os métodos e as estratégias dos partidos-quadro como também os seus modelos organizativos. Como salientaram Braga da Cruz *et al.*, "quanto à organização interna, as juventudes tendem

- igualmente na generalidade a reproduzir estruturas paralelas às dos partidos-quadro. Os órgãos nacionais da JC são, tal como o CDS, o Congresso, o Conselho Nacional e a Comissão Política, e ainda a Comissão de Fiscalização e Disciplina (...). De igual modo, os organismos nacionais da JSD são, também como os do PSD, o Congresso Nacional, O Conselho Nacional e a Comissão Política Nacional, bem como ainda o Conselho de Jurisdição Nacional. E na JS, à semelhança do PS, os órgãos nacionais são o Congresso, a Comissão Nacional, a Comissão Coordenadora Nacional, e o Secretariado Nacional (equivalente à Comissão Permanente do Partido, para além da Comissão de Controlo de Disciplina. Já a JCP difere organizativamente da estrutura do PCP, com o Congresso, um Assembleia de Debate, uma Direcção Nacional e um Executivo dessa Direcção Nacional". Cf. Braga da Cruz *et al.*, *op. cit.*, pp. 59-60.
- 31 - Como diz Joaquim Aguiar, "são os partidos e as personalidades partidárias, por necessidade de se diferenciarem entre si e para usarem um eleitorado ainda indiferenciado, com clivagens políticas pouco pronunciadas e pouco sistematizadas, que dramatizam a conflitualidade política até que os ternos desses conflitos, pelas crises políticas que provocam ou pelos estímulos que criam, se tornam clivagens sociais com relevância política e se manifestam nos movimentos sociais e nas escolhas eleitorais. A relação de representação aparece aqui distorcida: são os partidos que criam a sua própria procura eleitoral e a competitividade entre partidos é anterior ao seu objectivo formal de representar interesses sociais bem definidos. Cf. Joaquim Aguiar, "Sociedade fragmentada e clivagens políticas", in *Análise Social*, números 108 e 109, Terceira Série. Vol. XXV, Lisboa, 1990, p. 567.
- 32 - Como salientaram Braga da Cruz *et al.*, as funções das organizações partidárias de juventude são "teoricamente e em grande medida subsidiárias dos partidos políticos, isto é orientadas por eles, tais como a de fornecimento de mão-de-obra política barata ou gratuita para a realização de tarefas de propaganda política, suprimindo carências de militância adulta, e a de reprodução política dos próprios partidos, através do recrutamento e formação de quadros políticos, nomeadamente locais, e através da intervenção em zonas geográficas ou sociais onde ela está vedada, por razões políticas ou sociais, aos partidos. É certo que, para além destas funções de substituição e de socialização, as organizações partidárias de juventude têm também a decisiva função de mediação política entre os partidos e a juventude em geral, procurando levar até aos jovens as mensagens políticas e ideológicas de cada partido, e fazendo subir até estes a consciência dos problemas da juventude e as reivindicações para a sua resolução". Cf. Braga da Cruz *et al.*, *op. cit.*, pp. 37-38. Esta função é claramente assumida no Projecto de Resolução Política do III Congresso da JCP, realizado em 1989 quando se afirma que "a JCP, tem desempenhado um papel decisivo para a mobilização da juventude nas batalhas eleitorais para as autarquias, Parlamento Europeu, Presidenciais e Assembleia da República". p. 37.
- 33 - A desocultação desses interesses e a desmitificação desses discursos constitui um momento chave na análise sociológica. Como salienta Maurice Duverger, "A diferença entre os fins proclamados e os que realmente se pretendem alcançar, o encobrir dos segundos com os primeiros, não impede que as escolhas políticas sejam dominadas por uma finalidade. A ciência política tem uma grande importância porque desmascara o que fica encoberto, porque desmitifica." Cf. Maurice Duverger, *Introdução à Política*, Lisboa, Estudos Cor. p. 14.
- 34 - A necessidade de mudar de tática para conseguir extrair dividendos político-partidários é claramente sugerida na moção de estratégia que a JC apresentou ao IX Congresso do C.D.S. Nela se afirma a dado passo: "... Jovem Centrista, que reconheces que a Política, enquanto arte de bem servir, não se faz da mesma forma; que sabes que as eleições escolares não se ganham da mesma maneira..." Cf. moção de estratégia da JC, O Futuro passa por aqui", p. 4, (s.d.).
- 35 - Este facto aparece confirmado na seguinte declaração (recolhida por elementos da equipa de investigação) de um elemento de uma lista concorrente às eleições associativas numa escola secundária de Braga: "A gente não podia andar a pôr dinheiro do nosso bolso, por isso tivemos que bater à porta de um partido político. Eles deram-nos os cartazes e os autocolantes (...). O PSD não deu apoio porque pareceu houve um problema qualquer em Parnalício... O PCP

- também não porque já havia uma lista apoiada por eles. Tínhamos um tipo do PS na lista mas ele não se mostrou muito interessado. Havia um outro que era da JC e pronto!... Foi por aí que fomos (...) Em troca no final se a gente ganhar, dizemos que fomos apoiados por eles".
- 36 - Desta indiferença face às formas tradicionais de acção política não pode concluir-se, de forma automática, que se está perante um fenómeno de alienação social dos jovens. A este propósito, Maria Luísa Braula Reis, comentando resultados dos estudos do IED sobre a juventude portuguesa, que mostravam o pouco interesse que os jovens dedicavam à política conclui que "a juventude actual recruta, apesar disso, a importância do regime democrático como espaço de liberdade de expressão e pensamento. É também defensora de um modelo reformista de transformação social, mas, contesta fortemente, a eficácia dos veículos políticos tradicionais, de expressão da vontade dos cidadãos. (...) Outros mecanismos de participação política, tais como os movimentos ecológicos, os movimentos pacifistas, associações locais de colectividades, parecem cativar, hoje, melhor, o empenhamento da juventude". Cf. Maria Luísa Braula Reis, *art. cit.*, pp. 77-78. Também no que se refere à participação dos jovens na vida escolar parece ser necessária uma mais convincente demonstração da tese da alienação juvenil. Com efeito, os resultados de um inquérito lançado no ano lectivo de 1982-1983, em três escolas secundárias do distrito de Braga, permitiram concluir que "a crise de participação que temos vindo a apontar, não implica necessariamente uma falta de consciência crítica dos problemas por parte dos alunos, ou uma total despreocupação e alheamento em relação à vida escolar". Cf. Lúcio C. Lima, *Gestão das Escolas Secundárias. A Participação dos Alunos*, Lisboa, Livros Horizonte, p. 145.
- 37 - Uma das dimensões dessa espectacularidade reside na introdução de técnicas de marketing na produção de materiais de propaganda. Trata-se, pois, de *seduzir* a juventude a partir do pressuposto de que ela é especialmente sensível aos *efeitos visuais*. Um eloquente exemplo da lógica de competição inter-partidária que está por detrás da *opção publicitária* é-nos oferecido pela seguinte afirmação do nosso interlocutor da JC: "Um dos nossos cartazes que saiu foi um cartaz que designámos por Centrinhas, que é um bonequinho muito giro, toda a gente gostava do bonequinho. É a verdade é que, queira-se ou não, também aí ao nível das associações de estudantes do secundário se funciona muito com marketing. Se calhar, hoje mais do que nunca. E esse boneco era, de facto, aquele bonequinho das meninas. Todas as meninas gostavam do bonequinho. Repare que levavam cartazes enrolados para terem em casa. E os próprios professores (veja o ponto a que isto chegou) chegavam às aulas dos professores de desenho e mostravam o cartaz e diziam «isto é harda desenhada!». Portanto, isso foi um grande salto qualitativo que a JC conseguiu dar através do cartaz". Mas o reforço da implantação da JC parece exigir novos saltos. Para este dirigente "novas formas de comunicação terão de ser ensaiadas. Novas imagens terão de ser criadas. Se soubermos e em boa altura criar o "Centrinhas" não podemos esperar que ele morra para que o ressuscitemos. E nos tempos que correm e em termos de imagem e marketing o que é desejado hoje, pode ser ignorado amanhã". Cf. moção de estratégia, "O futuro passa por aqui", s/d, p. 7.
- 38 - A este propósito vale a pena salientar que, no I Encontro de Dirigentes Associativos do Ensino Secundário realizado em Novembro de 1992, no Algarve, a maioria dos dirigentes presentes considerou não ser eficiente o actual sistema de apoios financeiros tendo também considerado que "deveria existir uma lei de Mecenato associativo em que as empresas que apoiassem as AE's tivessem benefícios fiscais".
- 39 - Não é novo o fenómeno da "reciprocidade de interesses" entre as O.P.J. e os agrupamentos associativos candidatos à liderança das associações de estudantes. A este propósito, um dos autores deste artigo reportando-se ao período pós 25 de Abril, escreveu: "Nesta fase, a supremacia da esquerda é evidente e é hoje geralmente admitida como tal. O apoio e as orientações fornecidas por partidos e agrupamentos políticos não se faz esperar. Uma vez ele é oferecido a certos grupos estudantis mais activos e com maior capacidade de liderança. Outras vezes ele é procurado por aqueles que pretendem conquistar a liderança e necessitam dos respectivos meios". Cf. Lúcio C. Lima, *Gestão das Escolas Secundárias. A Participação*

*dos Alunos*, Lisboa, Livros Horizonte, p. 94.

- 40 - A consagração institucional desse discurso foi recentemente proposta pelo líder da JC, através da defesa da criação de um novo organismo que substitua o CNJ (Conselho Nacional de Juventude) e se constitua como parceiro social. Esse organismo deveria ser, na perspectiva daquele líder, exclusivamente integrado por organizações partidárias de juventude. Cf. "Público", edição de 16 de Abril de 1992, p. 7.

## REFERÊNCIAS

- Aguar, J. (1990). "Sociedades fragmentadas e clivagens políticas", *Análise Social*, números 4<sup>o</sup> e 5<sup>o</sup>, Vol. XXV.
- Barreno, M. I. (1988). *O Direito ao Presente. Um Estudo sobre a Juventude Portuguesa*, Lisboa, Instituto de Estudos para o Desenvolvimento.
- Caíado, N. (1990). *Movimentos Estudantis em Portugal: 1945-1980*, Lisboa, Instituto de Estudos para o Desenvolvimento, Caderno 18.
- Cardoso, M. E. (1987). *A Causa das Coisas*, Círculo de Leitores.
- Copfermann, É. (1975). *Problemas da Juventude*, textos para uma cultura popular, Lisboa, Serviços Sociais dos Trabalhadores da C.G.D.
- Cruz, M. B.; Reis, L. B. e Seruya, J. M. (1985). Os Jovens e a Política, Políticas de Juventude e Juventudes Políticas em Portugal, Estudos e Documentos ICS (Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa), série «sociologia da juventude», número 12.
- Duverger, M. (1976). *Introdução à Política*, Lisboa: Estudos Cor.
- Lima, L. C. (1988). *Gestão das Escolas Secundárias. A Participação dos Alunos*, Lisboa: Livros Horizonte.
- Lima, L. 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, Instituto de Educação.
- Meynaud, J. (1966). *Os Grupos de Pressão*, Lisboa: Publicações Europa-América.
- Moniz, J. E. (1976). *A Crise e a Incógnita da Universidade Portuguesa*, Amadora: Livraria Bertrand.
- Pais, J. M. (1989). "Usos do Tempo e Espaços de Lazer", *Juventude Portuguesa-Situações-Problemas-Aspirações*, Instituto da Juventude-Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa.
- Reis, L. B. (1986). "Tendências recentes da atitude dos jovens portugueses face à política - análise comparativa com os indicadores europeus", *Desenvolvimento*, Número Especial, Maio de 1986, "Os Jovens e Nós?", Lisboa: Instituto de Estudos para o Desenvolvimento (IED).
- Santos, M. E. B. e Roldão, M. C. (1986). "As associações de estudantes no ensino secundário - um modo de promover o desenvolvimento sócio-moral e a formação cívica dos jovens?", *Desenvolvimento*, op. cit.
- Schmidt, M. L. (1985). "A evolução da imagem pública da juventude portuguesa: 1974-84", Lisboa: *Análise Social*, números 87-88-89, Volume XXI.

- Stoer, S. R. (1986). *Educação e Mudança Social em Portugal, 1970-1980, Uma Década de Transição*, Porto: Edições Afrontamento.
- Suchodolski, B. (1985). "Situación de los Jovenes en la Crisis: Dependencia e Interdependencia", *Cuadernos de Pedagogía*, nº 121.
- Touraine, A. (1981). *O Pós Socialismo*. Porto: Edições Afrontamento.

**LES ORGANISATIONS JUVENILES PARTISANES ET LES  
ASSOCIATIONS ESTUDIANTINES : LA LOGIQUE PARTISANE  
DANS LE CADRE D'UN NOUVEAU DISCOURS ET D'UNE  
NOUVELLE STRATEGIE**

**Résumé**

Dans le cadre d'un projet de recherche fondamentale en Administration en Education en cours depuis 1990, intitulé "Associations Estudiantines et Organisation Scolaire dans l'Enseignement Secondaire", on procède à l'analyse des perspectives défendues par les dirigeants des principales Organisations Partisanes Juveniles, sur la base d'interviews réalisées et enregistrées en 1991. Des discours produits, on met en relief la question centrale de l'attitude partisane *versus* autonomie des associations estudiantines face à cette attitude-là et l'essai de nouvelles formes d'intervention et d'interaction.

**YOUTH PARTY ORGANIZATIONS AND STUDENT UNIONS: THE  
LOGIC OF PARTISANSHIP WITHIN A NEW DISCOURSE AND  
STRATEGY FRAMEWORK**

**Abstract**

Within a research project in Educational Administration initiated in 1990, called "Student Unions and School Organization in Secondary Schools", an analysis was made of the perspectives supported by leaders of the main Youth Party Organizations, on the basis of interviews conducted in 1991. From their discourse, we stress the central issue of partisanship *versus* autonomy of student association towards those organizations, as well as the rehearsal of new intervention and interaction modes.

**Anexos**

**I. *Concepções de Associativismo Estudantil (Tipologia)***

**Associativismo Sindical/Reivindicativo**- O associativismo estudantil é visto como uma forma de organização sindical dos alunos. Nesta concepção, o papel atribuído às Associações de Estudantes é o da defesa dos interesses e pontos de vista dos alunos, quer dentro das escolas, quer face às medidas de política educativa.

**Associativismo de Serviços**- O associativismo estudantil é visto como um meio de organizar o apoio logístico à vida escolar dos alunos. Nesta concepção o papel atribuído às Associações de Estudantes é o de funcionarem como organismos de prestação de serviços como, por exemplo, livraria, fotocópias, reprografia, venda de material escolar, serviço de bar e refeições, etc.

**Associativismo Cívico** - O associativismo estudantil é visto como um meio de promoção do desenvolvimento pessoal e social dos alunos. Nesta concepção, o papel atribuído às Associações de Estudantes é o da promoção cultural e moral dos alunos através da organização de actividades como debates, exposições, passeios de estudo, actividades desportivas, etc.

**Associativismo Partidarizado**- O associativismo estudantil é visto como uma arena de competição inter-partidária. Nesta concepção, o papel atribuído às Associações de Estudantes, partidariamente controladas, é o da politização da prática associativa em estreita ligação com as estratégias políticas das organizações partidárias.

**Associativismo Hedonista** - O associativismo estudantil é visto como um meio de animação lúdica da vida escolar. Nesta concepção, o papel atribuído às Associações de Estudantes é o de criarem espaços e situações de interacção juvenil (festas, bailes, espectáculos musicais, etc) que funcionem como contraponto às situações "sérias" da vida escolar.



## II. *Guião das Entrevistas aos Líderes das Organizações Partidárias de Juventude*

### Temas

1. Análise (caracterização) da situação actual do associativismo estudantil no ensino secundário.
2. Perspectivas sobre a intervenção das organizações partidárias de juventude no campo do associativismo estudantil.
3. Estratégia(s) das organizações partidárias de juventude em relação ao associativismo estudantil no ensino secundário.
4. Formas de ligação (e de interacção) entre as organizações partidárias de juventude e as associações de estudantes.
5. Análise e descrição das formas de intervenção em "períodos críticos" (ex: eleições de associações de estudantes; movimentos reivindicativos, etc).
6. Posicionamento das organizações partidárias de juventude em relação aos "problemas da juventude".
7. Futuro do associativismo nas escolas secundárias, no quadro do novo modelo de gestão.

## A AVALIAÇÃO NO CONTEXTO ORGANIZACIONAL DA EMPRESA E DA ESCOLA. FRAGMENTOS DE PERCURSOS COMPARADOS

*Almerindo Janela Afonso  
 Carlos Vilar Estêvão*

*Universidade do Minho, Portugal*

### Resumo

Os autores procuram pôr em evidência a importância que diferentes teorias, e algumas formas de organização do trabalho, atribuíram à avaliação em contexto organizacional. Para o efeito, escolheram alguns traços mais expressivos do percurso que esta problemática tem efectuado, partindo das primeiras referências que lhe são feitas, de forma implícita ou explícita, nas teorias sobre as organizações produtivas, até chegar às teorias mais recentes sobre as organizações educativas. Linha-se, assim, uma primeira síntese exploratória que articula, sempre que possível, a evolução diacrónica e as *nuances* que a problemática da avaliação foi assumindo nas diferentes perspectivas organizacionais (escolares e não-escolares).

A problemática da avaliação tem vindo a emergir como uma das dimensões importantes no contexto das transformações e reformas mais recentes da educação em Portugal. A partir da Lei de Bases do Sistema Educativo e dos primeiros trabalhos da Comissão de Reforma até aos diferentes documentos e textos legislativos de

enquadramento, quer dos novos programas e currículos, quer da regulamentação da carreira dos professores, ou da autonomia das escolas, a avaliação tem sido um aspecto constantemente referido.

No entanto, não é a análise da regulamentação de qualquer um dos procedimentos ou instrumentos avaliativos sinalizados em alguns textos da reforma educativa que nos propomos realizar<sup>1</sup>.

A perspectiva neste trabalho é a de valorizar os contextos organizacionais como espaços específicos onde ocorrem processos de avaliação que, sobretudo na óptica de uma sociologia das organizações (educativas e não educativas) e de uma sociologia da avaliação, interessa começar a problematizar.

Ao atravessar contextos tão diversos como o da empresa e o da escola, esta problemática ganha outro significado, pois leva a que se considerem as eventuais sobreposições ou importações de modelos de avaliação inter-organizacionais e induz uma salutar preocupação com o seu desenvolvimento diacrónico, mesmo que não seja esse o eixo fundamental da análise.

### Teorias organizacionais e avaliação

Com a revolução industrial e, sobretudo, com a aplicação dos princípios taylorianos à produção através da introdução de formas mais racionais de trabalho — baseadas numa pretendida análise científica dos tempos e movimentos exigidos para a melhor execução de uma tarefa, a par da sua fragmentação e compartimentação —, a avaliação parece ter sido concebida exclusivamente como uma forma de controlo da produtividade dos indivíduos num determinado posto de trabalho. Não havia, assim, naquele contexto, um sistema elaborado para a *avaliação* do desempenho dos indivíduos, mas, simplesmente, um controlo rígido e mecanicista da execução das tarefas em função de um determinado padrão de eficiência exigido.

Este facto não deixa, do nosso ponto de vista, de assinalar um retrocesso considerável na concepção da avaliação em relação a formas de organização do trabalho historicamente anteriores se considerarmos que, por exemplo, na época em que predominavam os ofícios e formas de produção artesanais — e em que, portanto, o sistema de aprendizagem se baseava na imitação e na prática de um determinada actividade — a avaliação no contexto do trabalho era baseada no reconhecimento do *valor* do aprendiz pelo mestre (cf. Sainsaulieu, 1987).

Assim, e pelo que podemos verificar, tanto na obra de Taylor como na obra de Fayol não se encontram referências explícitas que nos permitam ir além de uma concepção de avaliação como *controlo*<sup>2</sup>, embora Fayol mostre ter sobre o assunto uma percepção algo diferente:

<sup>1</sup>Não existe nada rígido nem absoluto em matéria administrativa; tudo nela é uma questão de medida. Quase nunca se aplicará o mesmo princípio duas vezes em condições idênticas:

é necessário ter em conta circunstâncias diversas e variáveis, homens igualmente variáveis e diferentes e muitos outros elementos também variáveis [...] A exata *avaliação* das coisas, fruto do tato e da experiência, é uma das principais qualidades do administrador" (Fayol, 1984, p. 43).

Seguindo, em parte, a herança das teorias clássicas que realçam uma visão formalista, empiricista e pragmática, bem como um acentuado normativismo, os trabalhos neoclássicos acrescentam como contribuição uma maior especificação e complexificação das funções administrativas, desenvolvem o conceito de gestão por objectivos, incorporam os factores motivacionais indo além da visão tayloriana do *homo economicus* e começam a preocupar-se com aspectos como os da segurança no emprego, da realização pessoal e da promoção profissional. No que diz respeito à avaliação, as teorias neoclássicas enfatizam ainda a "responsabilidade e medição objectiva de resultados" (cf. Sedano & Perez, 1989, p. 70).

Dos autores representativos das correntes neoclássicas que analisámos, podemos referir o contributo de Koontz & O'Donnell (1981) para quem a avaliação é:

a) uma parte integrante e essencial da administração:

"Não deveria haver dúvidas que nossas empresas só terão administradores competentes se a seleção, avaliação, desenvolvimento e motivação forem executadas com eficácia. Estas são todas elas de uma corrente, e historicamente a avaliação foi sempre o mais fraco" (p. 346).

b) um meio para alcançar com eficácia e eficiência os objectivos de qualquer organização:

"Para que uma empresa, um órgão público, uma organização de caridade ou mesmo uma universidade atinja suas metas com eficácia e eficiência é preciso descobrir e implementar maneiras de medir com precisão o desempenho administrativo" (p. 331).

c) um acto que se consubstancia na medição, tão rigorosa quanto for possível, do desempenho:

"Todavia, numa atividade tão importante quanto a administração não deveria haver a menor hesitação em se medir o desempenho com maior precisão possível" (p. 331).

Koontz & O'Donnell não acreditam que as controvérsias em torno da avaliação do desempenho se devam a razões intrínsecas à própria natureza da avaliação e da medição, mas, sim, a razões imputáveis ao modo como é realizada ou aos critérios utilizados.

Referindo-se à época em que dominavam formas de avaliação tendo como base a catalogação de "traços pessoais", mais do que "características do trabalho", os autores explicam que havia uma grande resistência dos administradores em avaliar na base da apreciação das características pessoais dos subordinados pela dificuldade que sentiam em contornar os aspectos subjectivos do seu julgamento e, portanto, pela consequente vulnerabilidade desta apreciação, com todas as consequências que daí advinham. Por esta razão, estes autores propõem uma forma de avaliação que, sobretudo, situe a contribuição do indivíduo em relação aos objectivos da organização — "Até ao momento, o melhor método para se apreciar o desempenho são os sistemas de avaliação em relação às metas verificáveis pré-seleccionadas" (p. 333).

Peter Drucker (1981), outro dos autores representativos da corrente neoclássica, refere-se à avaliação como sendo também uma competência fundamental de qualquer gestor, devendo permitir que, através de padrões de avaliação não rigidamente quantitativos mas, sobretudo, "claros, simples e racionais", seja possível "dirigir as atenções e os esforços no sentido correto" (p.124).

Mais à frente, ao enfatizar a necessidade da avaliação dever basear-se na observação do desempenho, e não em aspectos subjectivos que a relacionem quer com o "potencial", quer com a "personalidade" dos indivíduos, este autor acrescenta:

"A avaliação de um subordinado e do seu desempenho faz parte do trabalho de um administrador. [...] Os procedimentos de avaliação não devem ser tão difíceis e complicados a ponto de terem que ser confiados a um especialista, pois isto representa a abdicação do administrador e a evasão da sua responsabilidade.

Toda a avaliação deve ser baseada no desempenho. Avaliar é julgar e todo o julgamento requer um padrão definido. Julgar significa aplicar um conjunto de valores. E julgamentos de valor desprovidos de padrões claros, precisos e públicos, são irracionais e arbitrários." (Drucker, 1981, p.142).

Chiavenato (1983), referindo-se a alguns teóricos da gestão por objectivos, afirma mesmo que esta surgiu como "um método de avaliação e controlo sobre o desempenho de áreas e organizações em crescimento rápido" e, conseqüentemente, como uma "forma de equilibrar objectivos, admitir maior participação, descentralizar decisões, permitir auto-controlo [...]" (p.242).

Já no âmbito das orientações humanistas sobre as organizações — comumente caracterizada pela ênfase nos factores emocionais e motivacionais, bem como na importância dos grupos informais e das recompensas e sanções na determinação do comportamento dos indivíduos tendo em vista a obtenção de condições de trabalho mais humanizadas e adequadas à consecução dos objectivos organizacionais —, a avaliação é entendida, na síntese de Sainsaulieu (1987), sobretudo como uma "apreciação dos subordinados pelos chefes".

Chamando a atenção precisamente para a forma como os superiores avaliam a produtividade dos subordinados, R. Likert afirma que a avaliação da produtividade feita pelos superiores tende a ser imprecisa "porque o superior baseia seu julgamento menos na capacidade real de produção da unidade de cada supervisor, do que na sua própria opinião sobre a maneira pela qual o supervisor administra sua unidade" (Likert, 1979, p.27).

Também McGregor (1980), referindo-se a algumas das finalidades mais usuais da avaliação do desempenho nas organizações — designadamente a avaliação com finalidade administrativa, informativa e motivacional —, critica alguns procedimentos avaliativos que, do seu ponto de vista, contêm, implicitamente, pressupostos da Teoria X.

Estes pressupostos são mais visíveis quando a avaliação se torna parte de "uma estratégia gerencial cuja lógica implícita é que, para se conseguir que as pessoas orientem os seus esforços no sentido dos objectivos organizacionais, a direcção deve dizer-lhes o que fazer, julgar a qualidade do que foi feito e recompensar ou punir de acordo com o julgamento" (McGregor, 1980, p.79).

Esta função da avaliação traduz uma outra forma de controlo organizacional que McGregor ilustra muito bem quando afirma:

"Os programas de avaliação têm por fim não só prover uma forma mais sistemática de controle dos subordinados, mas também controlar o comportamento dos superiores. Acredita-se, por exemplo, que o programa de avaliação obriga o superior a enfrentar os problemas de desempenho fraco e lidar com eles, que o obriga a comunicar aos seus subordinados os seus julgamentos sobre os seus desempenhos, etc." (p.80).

Nesta altura, cabe referir a perspectiva racional-burocrática e algumas das suas versões subsequentes que, embora próximas desta, apresentam dominâncias mais estruturalistas.

Sainsaulieu (1987), por exemplo, referindo-se ao modelo burocrático — que se caracteriza pela acentuação dos aspectos formais, hierárquicos e impessoais da organização —, conclui que a "notação formalizada e objectiva" é, neste modelo, a forma mais congruente de avaliação.

Robert Merton (1970), comentando as características da burocracia enquanto tipo ideal de organização formal, salienta que a "designação dos encargos ocorre na base de qualificações técnicas que são determinadas através de procedimentos formalizados e impessoais (por exemplo, exames)" (p. 272).

Procurando relacionar a problemática da avaliação com a centralização, enquanto característica da organização burocrática, há autores que acentuam que o modo como as actividades são avaliadas pode ser um importante indicador do grau de centralização. A este propósito, Richard Hall (1987) afirma que "uma situação em que a avaliação é centralizada, será provavelmente — mas nem sempre necessariamente — uma situação em que as políticas são também centralizadas" (p. 88). E, mais à frente, referindo o trabalho *Evaluation and the Exercise of Authority* de S. Dornbush e R. Scott, considera que estes últimos deram um importante contributo para a compreensão do sistema de autoridade ao verificarem que o controlo organizacional se baseia no processo de avaliação e que este, por isso mesmo, está sempre na dependência de alguém que tem algum poder formal:

"A pessoa que avalia o trabalho de alguém tem autoridade. O controlo através da avaliação é mais eficaz quando os indivíduos que são avaliados acreditam que a avaliação é importante, central para o seu trabalho e capaz de ser influenciada pelos seus esforços. [...] Numa hierarquia de muitos níveis quem avalia tem legitimidade reconhecida quer pelos superiores, quer pelos subordinados" (Hall, 1987, p. 128).

Num nível de análise mais estrutural, autores como Blau & Scott (1979) salientam, por sua vez, a importância da produtividade como indicador a considerar na avaliação nas organizações:

"Uma outra forma de controlo impessoal é o uso de quadros de produtividade que servem como base para uma avaliação objectiva dos resultados conseguidos pelos empregados e, ao mesmo tempo, exercem pressão directa sobre eles, para melhorar o seu desempenho" (p. 213).

Contrariamente a estes pontos de vista até agora expressos, Etzioni (1972) considera que o facto de a avaliação se basear exclusivamente no grau de consecução dos objectivos leva a que se corra o risco de deixar de fora muitos outros aspectos

relevantes, ou a que se preste uma "atenção insuficiente a outras atividades necessárias da organização" (p. 32), que só o *modelo de sistema* pode tornar visíveis ou explicáveis. Propõe então um modelo alternativo que assenta, essencialmente, na análise comparativa das realizações ou resultados alcançados por organizações do mesmo tipo, em vez do modelo, mais usual, que avalia, no interior de uma dada organização, a realização dos objectivos por ela própria estabelecidos.

Para este autor, a avaliação organizacional que se baseie exclusivamente em objectivos pré-definidos "não é a única maneira de avaliar o êxito da organização". É necessário, por isso, um outro modelo de avaliação que, "em vez de comparar as organizações existentes com ideais do que poderiam ser", possa avaliar as "realizações relativas" dessas mesmas organizações (p. 31).

Estas referências à problemática da avaliação, no contexto de algumas teorias ou perspectivas organizacionais, não podem deixar de incluir ainda uma nota breve sobre o chamado modelo sistémico.

Pelo facto de ser um modelo que acentua a concepção de organização como sistema aberto e a valorização da interacção permanente com o meio, a avaliação adquire aqui, do nosso ponto de vista, uma outra *nuança* que merece ser referida.

Entendida como *feedback*, no contexto da própria dinâmica auto-reguladora do sistema, a avaliação parece ser neste modelo mais direccionada para a consideração dos factores externos, ou das "forças do meio", do que para os factores internos: "O *feedback* de tais dados permite ao sistema corrigir seus próprios defeitos de funcionamento ou as mudanças no ambiente e, assim, manter um estado firme ou homeostase" (Katz & Kahn, 1987, p. 45).

Numa acentuação mais socio-técnica — que integra a consideração de um subsistema técnico e de um subsistema social — e vista como variável de caracterização das relações sociais no trabalho, a avaliação é também percebida, tomando as palavras de Perrow (1972), como "avaliação do esforço individual numa tarefa conjunta" (p. 42).

Dada a afinidade do modelo sistémico com o modelo contingencial — este caracterizado, basicamente, pela importância que atribui ao impacto das flutuações ou incertezas do ambiente e da tecnologia na estrutura interna da organização — não queremos deixar de, sucintamente, apontar a sua contribuição para a temática deste trabalho.

Uma das obras que pode aqui ser referida é a de Thompson (1976), dado que nota o autor — para além de afirmar que "a incerteza aparece como o problema fundamental para as organizações complexas, e a luta contra ela constitui a essência do processo administrativo" (p.189) — vê a problemática da avaliação como um dos aspectos organizacionais a considerar.

O que numa dada situação é percebido como preferível ("padrão de desejabilidade") e o grau de convicção ou conhecimento das relações de causa e efeito quanto aos factos organizacionais, são as variáveis que este autor considera para chegar a uma tipologia da avaliação, da qual decorrem algumas técnicas específicas: o

*teste de eficiência*, na situação em que há uma compreensão cabal das relações causais e em que o padrão de desejabilidade é fixo ("cristalizado"); o teste instrumental, apenas no caso em que o conhecimento das relações causais é incompleto; e a utilização de *grupos de referência*, quando os padrões de desejabilidade são ambíguos ou o conhecimento da relação causal é incompleto. (cf. Thompson, 1976, sobretudo cap. 7 "Avaliação das Empresas").

Não se csgota aqui, todavia, a diversidade de referências à avaliação que é possível constatar, ou mesmo inferir, da teoria organizacional e da sociologia das organizações. Outras perspectivas sobre este assunto podem ainda ser sumariadas.

Assim, por exemplo, na esteira da obra de Herbert Simon e da *teoria da decisão* — em que a organização é entendida como um sistema de decisões individuais e colectivas tendo como base uma *racionalidade limitada*, ou seja, uma racionalidade que leva os indivíduos a decidir tendo em conta apenas os aspectos da situação que conhecem —, a avaliação pode ser problematizada sob novos ângulos, radicalmente diferentes daqueles que autores como Koontz & O'Donnell (1981) defendem ao afirmarem que "a avaliação é tão somente uma última etapa de todo o processo" (p. 332) ou, como Stephen Robbins (1981), que "a avaliação é o elo final na cadeia funcional da administração — a verificação das atividades para assegurar-se de que elas estão ocorrendo conforme o planejado e a tomada das ações necessárias para corrigir os desvios nos casos em que são significativos" (p.451).

Ao contrário, e da nossa perspectiva, a avaliação poderá ser considerada — na esteira dos trabalhos de Herbert Simon e outros autores — como um momento que, embora fazendo parte do processo global de tomada de decisão, é anterior à própria tomada de decisão.

Assim, dado que, por um lado, o comportamento dos indivíduos exige que as organizações sejam um meio estável que produza, pelo menos, "uma pequena quantidade de racionalidade possível" (Simon, 1989, p. 94-95) tendo em vista os objectivos que esta pretende alcançar e, por outro lado, tendo em conta que a tomada de decisão é globalmente um processo de *racionalidade limitada*, a avaliação será também, enquanto momento deste processo, o produto de uma "racionalidade possível" que, do nosso ponto de vista, só nessa medida afectará os objectivos da organização e os comportamentos ou desempenhos individuais.

A este propósito, é interessante assinalar o modo como o próprio Michel Crozier, em texto recente, e procurando caracterizar as relações entre o social e o económico, se refere à racionalidade:

"[...] reconhece-se que não pode haver racional puro e o melhor racional é aquele que se baseia numa compreensão, numa apreciação e numa boa utilização dos elementos humanos que concorrem para a sua procura" (Crozier, 1989, p.68).

Numa focalização que valoriza os aspectos simbólicos da realidade organizacional, nomeadamente a ideia de racionalidade ligada a concepções menos intencionais das causas determinantes da acção, aproximamo-nos das obras de March e Olsen, Karl Weick e outros que, a partir da descrição das organizações enquanto

"anarquias organizadas"<sup>3</sup> e "sistemas debilmente articulados", levam, do nosso ponto de vista, ainda mais longe a crítica da racionalidade instrumental. Ao perspectivarem, por exemplo, a tomada de decisão como um processo de "garbage can", ou como um processo que decorre da conjugação de metas, acções e intenções que, na prática, não surgem tão conexas e unívocas como as perspectivas clássicas deixam supôr, chamam a atenção para a existência de uma racionalidade *a posteriori*, mais heurística para o entendimento dos factos organizacionais.

"A racionalidade *a posteriori* considera a descoberta de intenções mais como uma interpretação da acção do que como uma posição *a priori* (Hirschman, 1967; Weick, 1969; March, 1973). Segundo esta óptica as acções são endógenas e conduzem a uma experiência que é organizada numa avaliação *post factum*. A avaliação faz-se em termos de preferências geradas pela acção e suas consequências, e as escolhas são justificadas pela sua coerência *a posteriori* com objectivos que foram eles próprios elaborados por uma interpretação crítica da escolha. Os modelos de racionalidade *a posteriori* conservam a ideia que a acção deve estar de acordo com as preferências, mas consideram que a acção antecede os objectivos" (March, 1991, p. 141)<sup>4</sup>.

Esta mesma ideia é igualmente apresentada por Orton & Weick (1990). Referindo-se ao trabalho de Thompson, estes autores comentam que, perante a dificuldade de encontrar conceitos que ajudem a pensar simultaneamente a racionalidade e a indeterminação, "as pessoas simplificam as suas análises, ou ignorando a incerteza para ver a racionalidade ou ignorando a acção racional para ver processos espontâneos." (Orton & Weick, 1990, p. 204)<sup>5</sup>.

Ainda no contexto das teorias que valorizam os aspectos simbólicos das organizações, Weiss (1980, referido em Bolman & Deal, 1984) afirma que a avaliação é uma das principais actividades em muitas organizações, mas que serve, frequentemente, para propósitos diferentes daqueles que seria de esperar.

"A avaliação é algo que as organizações necessitam fazer se querem ser vistas como organizações responsáveis, sérias e bem administradas, embora os resultados dessa avaliação raramente sejam utilizados para a tomada de decisões. A avaliação é usada para outros fins. Os dados da avaliação podem ser usados como armas em questões políticas ou como justificação para decisões entretanto já tomadas." (cf Bolman & Deal, 1984, p. 179)<sup>6</sup>.

Nas organizações públicas, conforme referem Floden & Weiner (1978, p. 17)<sup>7</sup> "a avaliação é um ritual cuja função é baixar a ansiedade dos cidadãos e perpetuar uma imagem de racionalidade, eficiência e responsabilização governamentais. O próprio facto de exigir e fazer avaliações pode criar a impressão que o governo está seriamente empenhado em realizar os objectivos publicamente assumidos, como por exemplo, reduzir o insucesso escolar ou os índices de desnutrição. A avaliação contribui para aumentar a credibilidade desta imagem mesmo quando se sabe que certos programas são criados para apaziguar certos grupos de interesse".

Como salientam ainda estes autores, a avaliação favorece a confiança e o apoio dos agentes externos às organizações não deixando, por isso, de ser envolvida num certo cerimonial e com alguma publicidade quando (sobretudo) os resultados são bons. Assim, no dizer de Rallis (1980)<sup>8</sup>, a avaliação perdura porque serve determinados propósitos simbólicos, entre os quais podem ser referidos a crença de que as

organizações prosseguem seriamente os seus fins, querem melhorar a sua actividade, dão oportunidade a que todos expressem as suas opiniões e contribuem para que os actores acreditem que essas opiniões são ouvidas e levadas em consideração.

Analisando a incidência das características organizacionais no processo de tomada de decisão de uma forma algo diferente das perspectivas teóricas anteriores, não pode deixar de ser referido o modelo político, ainda que, neste trabalho, deliberadamente limitado a algumas contribuições muito específicas.

Como acentua Morgan (1990), o modelo político — enquanto metáfora ou imagem que ajuda a compreender a realidade, sublinhando a centralidade do papel e uso do poder — põe também em causa a abordagem linear da racionalidade organizacional ao chamar a atenção para a diversidade de interesses, conflitos e tensões no seio de uma organização já que esta "é simultaneamente um sistema de competição e um sistema de cooperação" (p.195). É, aliás, por esta razão, e como este autor parece sugerir, que muitas organizações podem ser entendidas ainda como sistemas debilmente articulados.

Já anteriormente, Crozier & Friedberg (1977) haviam chamado a atenção para o facto de os actores nem sempre terem objectivos claros e projectos coerentes que orientem a sua acção em sentido consonante com os objectivos da organização. De qualquer modo, o comportamento dos actores tem sempre um sentido e é racional — não propriamente em relação aos objectivos mas em relação às oportunidades e, através destas, ao contexto que as define e, também, em relação ao comportamento dos outros actores.

Um outro importante contributo de M. Crozier & E. Friedberg pode considerar-se o facto de terem chamado a atenção para a existência de *zonas de incerteza organizacionais* que, embora resultando das próprias estruturas e regras oficiais, são espaços que permitem o desenvolvimento de estratégias e cujo controlo é para os actores uma importante fonte de poder.

Criticando a concepção sistémica e a analogia cibernética, definem assim a organização como uma construção de jogos políticos onde a acção estratégica dos seus membros se exerce:

"A organização não pode ser analisada como um conjunto transparente que muitos dos seus dirigentes quereriam que ela fosse. Ela é o reino das relações de poder, da influência, da negociação (*marchandage*), e do cálculo" (p.43).

Face a estes pressupostos do modelo político, inerentes às contribuições dos autores acima referidos, e dado que também aqui não aparece explícita uma teoria da avaliação em contexto organizacional, pensamos que é possível, apesar de tudo, enunciar algumas características dos processos avaliativos neste âmbito.

Antes, porém, convém chamar a atenção para outros modelos que apresentam alguma interface com o modelo político. Estariam neste caso os modelos democráticos considerados por Bush (1986) como aqueles que assumem uma orientação fortemente normativa, um conjunto comum de valores e metas partilhados e que acentuam a tomada de decisões por processos de consenso ou compromisso; bem como outros

modelos que, de acordo com Sainsaulicu (1987), podem caracterizar-se pela valorização de procedimentos de eleição, auto-gestão, negociação e explicitação de projectos colectivamente estabelecidos.

Assim, enquanto nos modelos políticos, no sentido restrito e ao nível micro e meso, a avaliação tenderá a ser problematizada tendo em conta a diversidade de interesses, conflitos e a pluralidade de valores e soluções possíveis de serem negociados nos contextos intra-organizacionais e inter-organizacionais, nos modelos democráticos, sobretudo na forma descrita por Sainsaulicu, a avaliação concretiza-se no que designa de balanços sociais<sup>8</sup>.

### A avaliação no contexto da escola como organização

Ernest R. House (1986, p. 6) referindo-se à educação americana diz que se nota um ressurgimento do taylorismo manifestado sobretudo no emprego massivo de testes standardizados e no desenho e implementação de uma espécie de maquinaria da avaliação ("evaluation machinery") que lembra o papel dos eficientes engenheiros na época da organização científica do trabalho<sup>9</sup>.

Afonso & Lima (1992) chamam a atenção, precisamente, para aspectos idênticos que começam a surgir no contexto da educação em Portugal, ao analisarem o despacho nº 162/ME/91 que regulamentava o sistema de avaliação dos alunos dos ensinos básico e secundário:

"O novo sistema de avaliação parece adoptar uma ideologia organizativa do tipo neo-tayloriano, concentrando-se nos resultados, assumindo os objectivos educativos como consensuais e as tecnologias pedagógicas e de avaliação como processos certos, estáveis e tendencialmente objectivos. O sistema de avaliação proposto parece referir de um projecto de controlo da subjectividade e do esbatimento da "imperfeição" humana, centrado nos resultados obtidos e no rigor das formas de tradução/quantificação desses resultados — "critérios de objectividade", "medição", "validação externa", "verificação da qualidade", "afirmação", "validade e fidedignidade", etc. Convoca-se uma mono-racionalidade de tipo técnico e uma perspectiva gestonária-utilitária (neo-tayloriana), decompõe-se uma visão mecanicista da organização escolar, centrada nas operações técnicas, na eficácia e na eficiência" (Afonso & Lima, 1992).

Este retorno a modalidades de avaliação de tipo taylorista é assinalado por diferentes sociólogos da educação levando, por exemplo, M. Apple a afirmar que a avaliação deve ser problematizada no contexto de alterações mais amplas que dizem respeito, nomeadamente, a pressões económicas e ideológicas:

"Actualmente vem-se exercendo uma enorme pressão para ter totalmente especificados de antemão e rigorosamente controlados tanto o ensino como os currículos, sobretudo no que se refere à eficiência, à eficácia dos custos e à responsabilidade. [...] Este processo está mais adiantado em alguns países do que noutros, mas não se pode duvidar da eficácia real deste movimento para racionalizar e controlar o acto de ensinar e o conteúdo e a avaliação do currículo" (Apple, 1989, p. 159).

No contexto da escola, a avaliação tem vindo a ser percebida como dimensão que não se confina ao âmbito da sala de aula, mas que diz respeito também a outros aspectos (avaliação do desempenho dos funcionários, avaliação dos professores, avaliação de departamentos, etc.) e à organização como um todo. Neste sentido, a avaliação tem tido um interesse particular, nomeadamente, para as diferentes escolas da gestão ou do *management*.

Por exemplo, a chamada corrente da gestão por objectivos, que surge inicialmente fora da escola, tem vindo — sobretudo na sua forma mais recente de técnica participativa de planeamento e avaliação — a ganhar uma crescente adesão, muitas vezes ingénua, por parte de diferentes sectores da área da educação<sup>10</sup>.

Convém, desde logo, observar que a gestão por objectivos não deve ser identificada com a planificação e a avaliação-condicionada-a-objectivos curriculares-pré-definidos, muito embora entre estas possa ter havido conceptualizações convergentes.

Denis Lawton (1981, citado em Machado & Gonçalves, 1991), historiando um pouco a evolução dos diferentes modelos de currículo, refere que alguns autores do começo do século nos Estados Unidos procuraram transferir para a educação princípios do taylorismo então vigentes. Terá sido o caso da obra de Bobbit ("A eliminação de desperdícios na educação", 1912) em que "o desenvolvimento do currículo se tornou então uma tentativa de standardizar os meios pelos quais resultados específicos pré-determinados podiam ser alcançados" (p. 192). Na sequência desta orientação racional para o currículo escolar, surge, entre outros, o trabalho de Bloom e colaboradores propondo a conhecida taxonomia dos objectivos educacionais.

Com referência à avaliação, enquanto uma das categorias desta taxonomia, este autor afirma:

"A avaliação define-se como a formulação de juízos sobre o valor de ideias, obras, soluções, métodos, materiais, etc., segundo algum propósito determinado. Implica o uso de critérios e padrões para valorar em que medida os elementos particulares são exactos, efectivos, económicos ou satisfatórios" (Bloom *et al.*, 1973, p. 151).

Também na óptica de Ghilardi & Spallarossa (1989), a vertente escolar da abordagem do *management* (reinterpretando alguns princípios da escola neoclássica) vem dedicando "uma atenção particular à exigência de fixar os objectivos educativos em termos claramente comportamentais e de exprimir rigorosos processos de planificação no que respeita à gestão global da escola e à avaliação do produto educativo" (p. 39).

Igualmente Wise (1979), de forma mais abrangente, critica o que designa de ideologia do *management* por, entre outros aspectos, mostrar uma excessiva preocupação com os resultados, designadamente, valorizando a educação baseada na competência, os sistemas de avaliação a diferentes níveis (micro, meso e macro), a avaliação de programas, o controlo dos alunos com base em objectivos comportamentais e em testes criteriosos e outros indicadores educacionais.

## Conclusão

Dado o carácter deste trabalho, ao qual pretendemos dar continuidade, optámos por não aprofundar algumas dimensões da problemática da avaliação em contexto organizacional, nem analisar todos os vectores que é possível considerar no âmbito das diferentes teorias organizacionais.

Do mesmo modo, não tivemos a preocupação, na estruturação do texto, de obedecer a tipologias comumente consideradas em trabalhos que pretendem uma focalização orientada para o que poderíamos designar de epistemologia da teoria organizacional. Neste sentido, excluímos da análise algumas dimensões que nos poderiam ter levado a problematizar mais claramente as ideologias organizacionais e a separar de forma mais notória o *normativo* e o *descritivo*.

Optámos, porém, por pôr em evidência os traços mais expressivos do percurso que esta problemática da avaliação tem efectuado, partindo das primeiras referências que lhe são feitas, de forma implícita ou explícita, nas teorias sobre as organizações produtivas, até chegar às teorias mais recentes sobre as organizações educativas.

Ensaiou-se, assim, uma primeira síntese, que articula, sempre que possível, a evolução diacrónica e as *nuances* que esta problemática foi assumindo nas diferentes perspectivas organizacionais (escolares e não-escolares).

## NOTAS

- 1 Esta análise já foi ensaiada quando, em trabalhos anteriores, procurámos problematizar primeiro o projecto e depois o Despacho 162/ME/91 referentes ao que se designou de 'novo sistema de avaliação dos alunos' entretanto revogado pelo Despacho Normativo 98-A/92 (cf. Afonso & Estêvão, 1991a, 1991b; Afonso & Lima, 1992).
- 2 Embora teórica e cientificamente justificável, a distinção entre avaliação e controlo nem sempre é considerada necessária. Stephen P. Robbins (1981), defendendo o ponto de vista de que o processo de avaliação abrange como componentes fundamentais a *medida*, a *comparação* e a *correção*, acrescenta: "Alguns autores têm diferenciado especificamente entre avaliação e controlo, afirmando que a função de avaliação não abrange ação corretiva; mas podemos simplificar o assunto incluindo a correção no processo de avaliação. Em resultado, usaremos o termo *avaliação* no mesmo contexto que muitos estudiosos da administração usam o termo *controlo*" (pp. 451-452).

García Hoz & Medina Rubio (1986), ao contrário, são mais peremptórios quando afirmam:

"Talvez seja interessante distinguir entre as duas palavras utilizadas. A avaliação seria mais comprovação, apreciação da medida em que um objetivo foi alcançado ou não. A palavra controlo procura igualmente ver se os objetivos foram alcançados ou não, mas com a finalidade explícita de introduzir correções[...]. A avaliação aparece no final de um processo, enquanto que o controlo aplica-se ao próprio processo" (p. 259).

Também Eugène Enriquez (1976) introduz uma diferenciação entre as noções de avaliação ("evaluation"), notação ("notation") e apreciação ("appréciation") dizendo que a primeira é uma actividade não estandardizada, constante e inevitável de qualquer membro de uma organização; a segunda diz respeito a certos sistemas que admitem uma nota global terminal que totaliza as notas dadas aos diferentes critérios; a terceira, finalmente, é um sistema estandardizado, periódico e colectivo de avaliação que se subdivide em dois tipos: a) as pessoas são *apreciadas* em relação a uma norma — "On apprécie la conformité des comportements ou des aptitudes d'une personne dans un poste à l'image des comportements requis pour que le poste soit effectivement bien tenu conformément à l'esprit de l'entreprise ou à l'image des qualités qui apparaissent nécessaires au dirigeant d'entreprise"; b) os padrões de realização ("standards de performance") e os objetivos de gestão são previamente definidos com ou sem a colaboração das pessoas *apreciadas* — "Il n'y a pas d'évolution dans l'absolu, on ne juge pas la conformité à un modèle, on apprécie la concordance des résultats avec des objectifs à atteindre (la personnalité de l'individu n'est pas en cause[...])". Face a estas e outras diferentes e até contraditórias definições, pensamos que é oportuno deixar como observação que, neste trabalho, a palavra avaliação adquire intencionalmente um sentido amplo englobando *nuances* que, eventualmente, poderiam ter sido objecto de um tratamento mais pormenorizado caso não se tratasse de uma abordagem exploratória que os autores pretendem vir a aprofundar.

- 3 "Organized anarchies are organizations characterized by problematic preferences, unclear technology, and fluid participation". (Cohen; March & Olsen, 1972, p. 1).
- 4 "La rationalité *a posteriori* considère la découverte d'intentions plus comme une interprétation de l'action que comme une position *a priori* (Hirschman, 1967; Weick, 1969; March, 1973). Selon cette optique les actions sont endogènes et conduisent à une expérience qui est organisée en une évaluation après le fait. L'évaluation se fait en termes de préférences générées par l'action et ses conséquences, et les choix sont justifiés par leur cohérence *a posteriori* avec des objectifs qui ont eux-mêmes été élaborés par une interprétation critiques du choix. Les modèles de rationalité *a posteriori* conservent l'idée que l'action doit être conforme aux préférences, mais ils considèrent que l'action est un antécédent aux objectifs" (March, 1991, p. 141).
- 5 "Organizations appear to be both determinate, closed systems searching for certainty and indeterminate, open systems expecting uncertainty. Faced with these 'incompatible concepts', and with 'the fact that our culture does not contain concepts for simultaneously thinking about rationality and indeterminateness' (Thompson, 1967, p. 10), people simplify their analyses either by ignoring uncertainty to see rationality or by ignoring rational action to see spontaneous processes" (Orton & Weick, 1990, p. 204, sublinhado nosso).
- 6 "Evaluation is something that organizations need to do if they are to be viewed as responsible, serious, and well managed, even though the results of evaluations are rarely used for decision making. Evaluations are used for other purposes. Evaluation data can be used as weapons in political battles or as justification for decisions that would have been made in any event" (cf. Weiss, 1980, in Bolman & Deal, 1984, p. 179).
- 7 Autores citados em Bolman & Deal, (1984, p. 179 e p. 181).
- 8 Para uma referência mais pormenorizada à noção de "balanços sociais", ver, por exemplo, Gonçalves, 1987, pp. 15-16.
- 9 "American education is being transformed by so-called scientific management techniques, also called Taylorism. This trend is most clearly manifested in a massive employment of standardized tests [...] This monitoring role is akin to the role of efficiency engineers in the scientific management movement [...]" (House, 1986, p. 6).

- O ressurgimento do taylorismo (neo-taylorismo) nas empresas americanas é também analisado num trabalho, recentemente publicado, de Philippe Messine (1991).
- 10 Em alguma literatura recente que tende a importar para a escola, de forma simplista, modelos que lhe são exteriores, tem-se dito nomeadamente que: "a escola é uma complexa empresa" que exige "uma gestão participada" e que é "difícil de gerir dado que o produto a obter é difícil de qualificar, quantificar, pesar, medir..." (cf. Carlos Brito *Gestão Escolar Participada — Na escola todos somos gestores*. Lisboa: Texto Ed. 1991). Também, recentemente, David Hall, num artigo intitulado precisamente "Le management est toujours participatif", escreve: "Tout management est forcément participatif. La seule véritable question concerne la qualité et l'étendue de cette participation. Dès qu'un chef dit quoi faire à un subordonné, nous sommes en situation de management; si le subordonné le fait, il y a participation". (In: *Revue Française de Gestion*, nº 88, 1992, p. 81).
  - 11 "Thus two basic kinds of instructional controls are available to educational organizations — the certification of status by testing, and/or the inspection of instructional activity to ensure conformity to rules (Meyer & Rowan, 1988, p. 111).
  - 12 "Central to hierarchical models is the concept of *accountability*. Leaders are responsible to external agencies for the performance of subordinates and the activities of the organization. In schools the accountability of heads to the local education authority (L.E.A) and the governors is a major bulwark of their authority". (Bush, 1986, p. 36).
  - 13 Esta *lógica de confiança* parece-nos ser mais estruturante no ensino particular do que no ensino público, como já tivemos oportunidade de salientar noutro trabalho (Cf. Estêvão & Afonso, 1991).
  - 14 "Thus decoupling enables organizations to maintain standardized, legitimating formal structures while their activities vary in response to practical considerations". "In institutionalized organizations, in fact, evaluation accompanies and produces illegitimacy." (Meyer & Scott, 1992, p. 39 e p. 41).  
Para outros autores há aspectos que aparecem subvalorizados, ou mesmo esquecidos, enquanto que conceitos como o de "lógica de confiança" aparece sobrevalorizado na explicação do que acontece nas escolas levando a esquecer que, por exemplo, no que diz respeito à actuação dos professores, estes normalmente não ultrapassam as fronteiras do comportamento esperado (cf. Willower, 1982).
  - 15 Schools are more 'loosely coupled' than many other organizations; what goes on in a classroom is often seemingly unrelated to school and district organization. The principal has very little formal power to control, reward, or sanction the individual teacher; principals often see themselves as having minimal roles with respect to instruction. Teaching does not typically produce a visible 'product' which is evaluated as an organizational performance of the teacher; instead the learning is evaluated as a product of the student. School administrators do not regularly evaluate teachers or their students' performance as a function of the competence of the teacher [...] (Cohen, 1981).
  - 16 "The evaluation procedure itself is the product of formal and informal negotiations between administration and staff representatives, necessitated by the conflict between demands for accountability on the one hand and the autonomy of professional expertise on the other. These negotiations served to: (1) rationalize and legitimize both the conflict and its immediate resolution, the formal evaluation procedure; and (2) provide an acceptable arena in which the opponents could assess each other's relative strengths and weaknesses and agree, at least temporarily, on a set of day-to-day norms and rules. That seemingly stable feature of school organization — the teacher evaluation — is an impermanent result of intra-organizational power relationships" (Lotto, 1981, p. 84).
  - 17 Citado em J. Coleman & T. Husén (1990, p. 61).

## REFERÊNCIAS

- Afonso, A. J. (1991a). "Relações de poder no quotidiano da escola e da sala de aula. Elementos para uma análise sociológica e organizacional". *Cadernos de Ciências Sociais*, nº10/11, pp. 133-155.
- Afonso, A. J. (1991b). "O poder de avaliar na génese de uma sociologia da avaliação". *O Professor*, nº 22 (3ª Série), [Dossier Temático sobre Sociologia da Educação em Portugal], pp. 40-45.
- Afonso, A. J. & Estêvão, C. V. (1991 a). "Reflexões sociológicas sobre um documento avulso". *O Professor*, nº 17 (3ª Série), pp.13-17.
- Afonso, A. J. & Estêvão, C. V. (1991 b). "O novo sistema de avaliação escolar". *Correio Pedagógico*, 59.
- Afonso, A. J. & Lima, L. C. (1992). "Organização do ensino e das escolas no quadro do novo sistema de avaliação — Uma perspectiva sociológica-organizacional". Comunicação ao *Seminário Nacional sobre o Novo Sistema de Avaliação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Apple, M. (1989). *Maestros y Textos*. Barcelona: Paidós/MEC.
- Bacharach, S. B. (1988). "Notes on a political theory of educational organizations". In: A. Westoby (Org.) *Culture and Power in Educational Organizations*. Milton Keynes: Open University Press.
- Baldrige, J. V. & Deal, T. (Org.) (1983). *The Dynamics of Organizational Change in Education*. Berkeley: McCutchan.
- Ball, S. J. (1989). *La Micropolítica de la Escuela*. Barcelona: Paidós/MEC.
- Biau, P. & Scott, R. (1979). *Organizações formais*. S. Paulo: Atlas.
- Bloom, B. S. et al (1973). *Taxonomia de los Objetivos de la Educación*. Buenos Aires: "El Ateneo".
- Bolman, L. G. & Deal, T. E. (1984). *Modern Approaches to Understanding and Managing Organizations*. São Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Borrell Fclip, N. (1989). *Organización Escolar*. Barcelona: Humanitas.
- Bush, T. (1986). *Theories of Educational Management*. Londres: Harper & Row.
- Cohen, E. G. (1981). "Sociology looks at team teaching". In: A. C. Kerckhoff (Org.) *Research in Sociology of Education and Socialization*. Greenwich, Connecticut: Jai Press. Vol. 2, pp.163-193.
- Cohen, M. D.; March, J. G. (1974). *Leadership and Ambiguity*. New York: MacGraw-Hill.
- Cohen, M. D.; March, J. G. & Olsen, J. P. (1972). "A garbage can model of organizational choice". *Administrative Science Quarterly*, Vol. 17, nº 1, p. 1-25.
- Coleman, J. S. & Husén, T. (1990). *Tornar-se Adulto numa Sociedade em Mutação*. Porto: Afrontamento.
- Colom, A. J. (1979). *Sociología de la Educación y Teoría General de Sistemas*. Barcelona: Oikos-Tau.
- Crozier, M. (1989). *L'Entreprise a l'Ecoute*. Paris: Interéditions.
- Crozier, M. & Friedberg, E. (1977). *L'Acteur et le Système*. Paris: Minkit.
- Drucker, P. (1981). *Prática da Administração da Empresa*. São Paulo: Pioneira Editora.
- Eisenstadt, S. N. (1971). "Burocracia, burocratização e desburocratização". In: Edmundo Campos (Org.) *Sociologia da Burocracia*. Rio: Zahar.
- Enriquez, E. (1976). "Evaluation des hommes et structures d'organisation des entreprises". *Connexions*, nº 19, pp.79-110.
- Estêvão, C. V. & Afonso, A. J. (1991). "Contextos organizacionais e construção da identidade profissional. Profissionalidade docente nos ensinos público e privado" In: *Inovação*, Vol. 4, nº 2, 3.



- Elzioni, A. (1972). *Organizações Modernas*. S. Paulo: Pioneira, 2ª ed.
- Fayol, H. (1984). *Administração Industrial e Geral*. S. Paulo: Atlas.
- Formosinho, J. (1987). *Educating for Passivity - A Study of Portuguese Education (1926-1968)*. London: Institute of Education (Tese de doutoramento).
- García Hoz, V. & Medina Rubio, R. (1986). *Organización y Gobierno de Centros Educativos*. Madrid: Rialp.
- Ghilardi, F. & Spallarossa, C. (1989). *Guia Para a Organização da Escola*. Porto: Asa.
- Gonçalves, E. L. (1987). *Administração de Recursos Humanos nas Instituições de Saúde*. São Paulo: Pioneira.
- Hall, R. (1987). *Organizations - Structures, Processes and Outcomes*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Hanson, E. M. (1979). "School management and contingency theory: an emerging perspective". *Educational Administration Quarterly*, Vol.15, nº2, pp.98-116.
- House, E. R. (1986). *New Directions in Educational Evaluation*. Londres: The Falmer Press.
- Hoyle, E. (1988). "Micropolitics of educational organizations". In: A. Westoby (Org.) *Culture and Power in Educational Organizations*. Milton Keynes: Open University Press.
- Leibard, R. (1977). *Fundamentos da Supervisão Escolar*. S. Paulo: Pioneira.
- Likert, R. (1979). *Novos Padrões de Administração*. S. Paulo: Pioneira Editora.
- Lima, L. C. (1992). *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar*. Braga: Serviço de Publicações do Instituto de Educação da Universidade do Minho.
- Lotto, L. S. (1981). "Understanding power in educational organizations". In: David L. Clark; Sue McKibbin & Mark Malkas (Orgs.) *Alternative Perspectives For Viewing Educational Organizations*. São Francisco: Far West Laboratory, pp. 77-87.
- Katz, D. & Kahn, R. L. (1987). *Psicologia Social das Organizações*. S. Paulo: Atlas, 3ª ed.
- Koontz, H. & O'Donoghue, C. (1981). *Fundamentos da Administração*. S. Paulo: Pioneira Editora.
- Machado, F. A. & Gonçalves, M. F. (Orgs) (1991). *Curriculo e Desenvolvimento Curricular*. Porto: Asa.
- March, J. (1991). *Décisions et Organisations*. Paris: Ed. d'Organisation.
- McGregor (1980). *O Lado Humano da Empresa*. S. Paulo: Martins Fontes.
- Merton, R. K. (1970). *Sociologia - Teoria e Estrutura*. S. Paulo: Mestre Jou.
- Messine, Ph. (1991). *Os Saturnianos - Quando os Patrões Reinventam a Sociedade*. Miratejo: Sagres/Promontório.
- Meyer, J. & Rowan, B. (1988). "The structure of educational organizations". In: Adam Westoby (Org.) *Culture and Power in Educational Organizations*. Milton Keynes: The Open University.
- Meyer, J. W. & Scott, W. R. (1992). *Organizational Environments. Ritual and Rationality*. Newbury Park: Sage.
- Morgan, Gareth (1990). *Images of Organization*. Newbury Park: Sage.
- Oton, J. D. & Weick, K. E. (1990). "Loosely Coupled Systems: A Reconceptualization". *Academy of Management Review*, Vol.15, nº 2, pp. 203-223.
- Perrenoud, Ph. (1984). *La Fabrication de l'Excellence Scolaire: Du Curriculum aux Pratiques d'Evaluation*. Paris: Droz.
- Perrow, C. (1972). *Análise organizacional: um enfoque sociológico*. S. Paulo: Atlas.
- Ranjard, P. (1984). *Les Enseignants Persécutés*. Paris: Robert Laffont.
- Robbins, S. P. (1981). *O Processo Administrativo - Integrando Teoria e Prática*. S. Paulo: Atlas.
- Rosales, C. (1992). *Avaliar é Reflectir Sobre o Ensino*. Porto: Asa.
- Sainsaulieu, R. (1987). *Sociologie de l'organisation et de l'entreprise*. Paris: Dalloz.

- Sedano, A. M. & Perez, M. R. (1989). *Modelos de Organización Escolar*. Madrid: Cincel.
- Simon, H. A. (1970). *El Comportamiento Administrativo*. Madrid: Aguilar.
- Simon, H. A. (1989). *A razão nas coisas humanas*. Lisboa: Gradiva.
- Thompson, J. D. (1976). *Dinâmica Organizacional*. S. Paulo: McGraw-Hill.
- Weick, K. (1973). *A Psicologia Social das Organizações*. S. Paulo: Edgard Blucher/Ed. Univ. S. Paulo.
- Weick, K. (1976). "Educational organizations as loosely coupled systems". *Administrative Science Quarterly*, Vol.21.
- Willower, D. (1982). "School organizations — perspectives in juxtaposition". *Educational Administration Quarterly*, Vol. 18, nº 3, pp. 89-110.

### L'ÉVALUATION DANS LE CONTEXTE ORGANISATIONNEL DE L'ENTREPRISE ET DE L'ÉCOLE FRAGMENTS DE PARCOURS COMPARES

#### Résumé

Les auteurs mettent en relief l'importance que des théories différentes, et que quelques formes d'organisation du travail, ont attribuée à l'évaluation dans le contexte de l'organisation. A cette fin, ils ont choisi quelques-unes des pièces les plus expressives du parcours de cette problématique, ayant pour base les premières références qui constituent l'objet, de façon implicite ou explicite, des théories sur les organisations productives jusqu'aux théories les plus récentes sur les organisations éducatives. On essaie, aussi, une première synthèse exploratoire qui articule, quand cela est possible, l'évolution diachronique et les nuances que la problématique de l'évaluation a formées selon les différentes perspectives d'organisation (scolaire et non-scolaire).

### EVALUATION WITHIN SCHOOL AND ENTERPRISE ORGANIZATIONAL CONTEXTS FRAGMENTS OF COMPARED PATHWAYS

#### Abstract

The authors highlight the role of evaluation within organizational contexts, as assigned by different theories and labour organization trends. The study takes account of the most significant traits of the issue, with reference to the way it has evolved within theories about productive and educational organizations till now. An exploratory synthesis of the research gives an articulate account of the diachronic evolution and the nuances taken by evaluation within different (school and non-school) organizational perspectives.

## O CONFLITO INTERGRUPAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES — ESTUDO DE UM CASO —

*Manuel Jacinto Sarmiento*

*Universidade do Minho, Portugal*

### **Resumo**

Apresenta-se um estudo de caso de um conflito entre formadores universitários e professores dos ensinos básico e secundário na situação de formação em serviço. O quadro interpretativo do conflito é dado pelos contributos teóricos da Sociologia das Organizações e da Administração Escolar. Sustenta-se que o conflito pode ser, quando gerido de acordo com critérios de participação e benefício mútuo, um factor de aperfeiçoamento dos programas e das estruturas de formação de professores.

Numa organização de serviço público dedicada à formação de professores, quando eclode um conflito entre formadores e formandos não apenas é posta em causa a obtenção dos objectivos instituídos, como também se questionam os processos e modelos de formação que aí se desenvolvem. O conflito funciona, assim, como elemento problematizante e a sua gestão é uma prova colocada à vitalidade dos princípios teóricos e dos dispositivos organizacionais da instituição. Se, como dizem Crozier e Friedberg (1979), "as crises organizacionais são sempre momentos privilegiados para conhecer as organizações", o estudo dos conflitos na formação de

professores — e em particular aqueles que se desenvolvem entre formandos e formadores — pode constituir um contributo para garantir a eficácia na formação de professores em Portugal, sobretudo num momento em que essa formação, designadamente a formação contínua, se coloca na ordem do dia educacional.

Neste trabalho iremos estudar um caso de conflito, ressaltando o que nele há de específico, mas também sublinhando o que nele podemos encontrar de paradigmático. Começaremos por estudar os contributos de diferentes disciplinas — e em particular da Sociologia das Organizações — sobre a problemática do conflito organizacional, para finalmente nos determos no estudo de caso, analisando os factores, as variáveis contextuais, a natureza e a gestão do conflito formadores/formandos numa instituição de ensino superior, no âmbito da formação em serviço.

### *Contributos teóricos para o esclarecimento do conflito intergrupai nas organizações*

Inicialmente afastada das preocupações teóricas das diversas teorias que se têm debruçado sobre as organizações — ou antes, expressamente referida como algo a evitar pelas orientações prescritivas das teorias iniciais — a temática do conflito veio progressivamente a ocupar maior espaço na reflexão organizacional. Esta recuperação da dignidade epistemológica do conflito — isto é, a sua definitiva inscrição no âmbito das indagações teóricas sobre o funcionamento das organizações sociais — vai de par com a consideração do conflito e da sua gestão como um elemento propiciador do progresso e do desenvolvimento das mesmas organizações. Por outras palavras, é corrente hoje pensar-se o conflito como processo para impedir que "as acomodações e relações habituais empobrecem progressivamente a criatividade. O choque de valores e interesses, a tensão entre o que é e o que alguns grupos pensam que deveria ser, o conflito entre os interesses existentes e os novos grupos e estratos que exigem a sua parte de poder, tem vindo a produzir vitalidade" (Oser, cit. em Apple, 1986: 130).

Iremos, de seguida, rever este processo de valorização do conflito e estudar alguns pressupostos sobre as suas fontes e a sua gestão, estudando o que a abordagem sociológica das organizações tem produzido a propósito, para nos debruçarmos finalmente sobre dois contributos oriundos da psicologia social e da administração escolar.

### *O conflito como problemática da abordagem sociológica das organizações*

Na Escola Clássica o conflito é considerado, não como elemento estruturante, mas como um problema a evitar pela convergência de interesses entre os membros da

organização (e.g., empregadores e empregados). Essa convergência conseguir-se-ia através da racionalização dos processos de trabalho capaz de conferir melhores resultados na produção e, desse modo, satisfazer os objectivos primários de todos.

Contestando este entendimento dos melhores resultados da produção como elemento comum aos objectivos dos membros da organização, a teoria das Relações Humanas procura preservar orientações para o aumento do bem-estar pessoal e social dos empregados, enfatizando a necessidade das organizações dedicarem atenção às estruturas informais e às necessidades individuais dos seus membros. Nem por isso, porém, esta teoria deixa de considerar o conflito como indesejável. É seu propósito expresso e constitui a sua principal orientação solucionar os conflitos entre os interesses humanos e os interesses da organização (Chiavenato, 1979: 185). A perspectiva adoptada é essencialmente individualista: o conflito é entendido basicamente sob a forma de desajustes individuais à organização (Trastenberg, cit. em Chiavenato, 1979: 190).

A mesma perspectiva individualista é prosseguida pela abordagem comportamental. Assim, para Argyris (1979) entre o indivíduo e a organização há um conflito insanável que radica na irredutibilidade das regras formais específicas das organizações às necessidades básicas dos indivíduos no seu processo de maturação. Este conflito pode, todavia, ser minorado, seja pela adopção por parte do indivíduo de regras informais que se contraponham às regras formais da organização, criando assim um espaço de resistência capaz de o auto-satisfazer, seja através de mecanismos integrativos por parte da organização que facilitem a expressão das necessidades psicológicas dos indivíduos saudáveis. Estabelece-se assim um quadro de interacção entre dois níveis (o individual e o organizacional) cujo conhecimento é indispensável ao funcionamento da organização<sup>1</sup>.

Dentro da mesma perspectiva de entendimento do comportamento humano nas organizações, Sofer (vd. Chiavenato, 1979b: 184) enuncia nove fontes possíveis de conflito nas empresas, a saber: 1) Traços da personalidade dos indivíduos que se revelem incompatíveis; 2) interesses económicos opostos; 3) a luta de classes; 4) representações culturais não convergentes; 5) separação de status e poder dentro da organização; 6) a natureza alienatória de processos e ambiente de trabalho; 7) o efeito de isolamento em grupos particulares; 8) factores psicossociais e 9) contradição entre a organização técnica e a organização social. Por outro lado, March e Simon (1981) entendendo o conflito como um "desequilíbrio no sistema" formulam um quadro de análise para o entendimento do conflito intergrupai nas organizações, considerando como fontes do conflito basicamente os seguintes factores:

- 1) A necessidade sentida da tomada conjunta de decisão, sobretudo quando ela radica em dois pontos particularmente críticos: a distribuição de recursos e a programação. Para estes autores, os factores de conflito que se lhe associam são fundamentalmente conflitos de poder entre grupos;
- 2) A diferenciação de objectivos de dois ou mais grupos diferentes numa organização. Estes factores desenham fundamentalmente uma forma de conflitos de interesses;

3) A diferenciação das percepções individuais, a qual se associa fundamentalmente à desigual distribuição de informação dentro da organização. São por isso conflitos de informação e de representação. Estes diferentes factores e tipos de conflito podem combinar-se algebricamente de formas variadas, suscitando respostas específicas.

Para os autores há fundamentalmente quatro formas de gerir o conflito para o resolver:

- 1) A solução do problema que origina o conflito, o que exige a criação de novas alternativas;
- 2) A persuasão, que significa considerar uma esfera comum de partilha entre os grupos, com redução da importância relativa da causa do conflito;
- 3) A negociação, que parte do pressuposto do antagonismo das posições em presença, procurando-se por isso gerar sistemas de contrapartidas para o abandono das posições inconciliáveis;
- 4) A política, entendida como o processo pelo qual os grupos em litígio procuram encontrar aliados noutros grupos e sectores da organização que reforcem o seu poder e imponham o respectivo ponto de vista.

Os autores hipotetizam que as organizações procurarão genericamente os dois primeiros tipos de procedimento, tentando simultaneamente reduzir o conflito intergrupual a um conflito individual.

Dentro ainda da abordagem comportamental, Likert (1961) preconiza o "uso construtivo do conflito". Para este autor o principal problema que se coloca às organizações perante a emergência de conflitos não é a sua solução ou eliminação mas a melhoria da situação com ele. Posiciona-se assim numa concepção de valorização do conflito enquanto fonte de mudança e melhoria organizacional. O autor inventaria as características das organizações que lidam eficazmente com o conflito: 1) existência de uma estrutura organizacional que facilite a interacção construtiva entre os seus membros; 2) preparação do pessoal para a interacção; 3) criação de condições para um comportamento individual assente nas qualidades de confiança, franqueza e lealdade mútuas e motivação para a cooperação.

Foram, todavia, os estruturalistas e os neo-estruturalistas que mais detalhadamente analisaram o conflito como gerador de mudança e de desenvolvimento. Colocando o problema do conflito como substancial ao uso do poder na organização, procuraram analisar os elementos estruturais e funcionais decorrentes daquele uso e condutores de uma situação favorável à cooperação.

Assim, para Gross (vd. Chiavenato, 1979b: 102) há dois aspectos no conflito: um interno, que decorre da colisão entre interesses de indivíduos ou grupos na organização com diferentes estatutos, rendimentos económicos e poder, e outro externo, decorrente

da colisão entre duas ou mais organizações concorrenciais. Um e outro aspecto do conflito contaminam-se mutuamente. Para Sheppard (id.: 104) os conflitos desenvolvem-se num continuum que vai desde o pólo da supressão de uma parte litigante até ao pólo oposto da solução do problema originário do conflito passando pelos pontos intermédios da guerra total, guerra parcial e negociação.

Etzioni (1967) realizando a sua análise no quadro das organizações burocráticas, coloca o problema do conflito como sendo imanente à utilização da informação e do conhecimento disponível. Não havendo coincidência entre os que detêm o poder global (coercivo, remunerativo e normativo) e os que detêm o saber especializado, geram-se inevitavelmente conflitos entre os detentores do poder e os especialistas, os quais variam de acordo com a tipologia das organizações. Assim, nas organizações especializadas há tendência para fazer coincidir o domínio da informação com o domínio global, sendo a administração uma tarefa subsidiária; nas organizações não-especializadas inverte-se a relação de poder, devido à hierarquia ocupada por administradores que têm na sua dependência grupos de especialistas em funções subsidiárias; finalmente, nas organizações de serviços não há subordinação dos especialistas aos administradores, a não ser por contratos de assessoria.

Blau e Scott (1979) colocam o conflito no cerne do que chamam o desenvolvimento dialéctico da organização: "o processo de desenvolvimento organizacional é dialéctico: os problemas aparecem e conquanto o processo de resolvê-los cria novos problemas, houve nesse tempo uma aprendizagem que influencia a maneira de encarar e resolver os novos desafios" (id.: 285). Na sua análise das organizações formais estes autores acenam que existem três dilemas básicos, que se podem transformar em outros tantos factores conflituais:

1. O dilema entre a coordenação e a comunicação livre, entendido como tal porque um e outro termo são inversamente proporcionais; assim, quanto maior é a troca de informação e a participação numa organização, tendencialmente menos está assegurada a unidade de direcção; opostamente, quanto maior é o esforço de coordenação, maior será a necessidade de operar diferenciação, direcção centralizada e comunicação restrita. A ênfase num ou noutro aspecto tem custos, seja na eficiência e na rapidez da tomada de decisão, seja na qualidade dessa decisão e na satisfação profissional dos membros da organização. No entanto, para estes autores o "dilema fundamental proposto pela necessidade de comunicação irrestrita e restrita não pode ser resolvido — é preciso sofrê-lo" (id.: 278).
2. O dilema entre disciplina burocrática e especialização profissional — este dilema exprime-se normalmente nas organizações pelo conflito de grupos de referência dos novos membros: enquanto para uns esse grupo de referência é a administração, para outros é o seu próprio grupo ocupacional. Esses grupos possuem diferentes fontes inspiradoras dos princípios disciplinares e éticos do seu trabalho, são divergentes as fontes de autoridade, diferentes os seus padrões de eficiência e mesmo os instrumentos e mecanismos de controlo e tutela. Assim, de um lado temos a disciplina burocrática, a autoridade

hierárquica administrativa e os padrões de controlo desta; do outro, a deontologia profissional, os padrões de eficiência profissional e a autoridade legitimada pelo controlo das associações profissionais. Também este dilema é consubstancial às organizações e tende a aumentar tanto mais quanto hoje cresce o número dos profissionais liberais que são englobados como funcionários de organizações com padrões burocráticos de funcionamento;

3. O dilema entre planeamento administrativo e iniciativa — que afinal não é mais do que a reatualização do dilema entre direcção centralizada e comunicação irrestrita e entre padrões burocráticos e profissionais. Também aqui o dilema não é solúvel senão pela possível conciliação de tendências opostas<sup>2</sup>.

Finalmente e ainda no quadro das abordagens estruturalistas e neo-estruturalistas, Thompson (1976) procura demonstrar como nas organizações burocráticas há um conflito básico entre inovação e estabilidade burocrática, sendo a primeira protagonizada preferencialmente por profissionais dotados de alta competência técnica e a segunda pelos administradores que sentem em geral dificuldade em adaptar-se a novos padrões que não possam controlar.

Outras teorias das organizações procuraram estudar a temática do conflito.

Assim, as teorias do Desenvolvimento Organizacional procuram sobretudo elaborar processos clínicos para intervenção em situações de conflito, designadamente no âmbito da Análise Transaccional, e para reforço dos factores motivacionais.

No âmbito da Teoria dos Sistemas, Katz e Kahn (1987) formularam a teoria do conflito de papéis, entendendo por tal a oposição e contradição no interior de indivíduos ou grupos que exercem funções específicas dentro das organizações e que, enquanto detentores desses papéis, criam relações de expectativa, transacção e comunicação com outros. Para estes autores existem quatro tipos de conflito no desempenho de um papel:

1. Conflito Intratransmissor — ocorre quando um indivíduo ou grupo tem para desempenhar dois papéis tendencialmente opostos, apresentados pelo mesmo transmissor.
2. Conflito Intertransmissor — ocorre quando um indivíduo ou grupo lida com dois papéis divergentes apresentados por duas entidades diferentes.
3. Conflito Interpapéis — ocorre sempre que um indivíduo ou grupo, investido de uma dupla qualidade (por exemplo, professor e gestor de uma escola) se debate com o desempenho de dois papéis contraditórios.
4. Conflito do Papel-Pessoa — ocorre quando o papel a desempenhar pela pessoa ou grupo colide com as suas aptidões, crenças e valores.

Estes conflitos entroncam no desempenho do papel para o qual concorrem variáveis organizacionais, de personalidade e de relações interpessoais<sup>3</sup>.

Katz e Kahn formulam os seguintes grandes dilemas entre tendências da sociedade organizacional e as necessidades individuais e sociais:

1. A grandeza empresarial conduz ao pesadelo da totalidade, com o seu cortejo de oligarquia e esmagamento da personalidade.
2. A despersonalização e a fragmentação decorrentes da multiplicidade das organizações em que os indivíduos são chamados a intervir, dificultando a sua auto-identidade e expressão.
3. A integração moral posta em risco pela multiplicação de normas divergentes e pela especialização do trabalho e dos grupos de referência.
4. A restrição da informação sobre tomadas de decisão própria das organizações burocráticas, centralistas e não participativas.

Por seu lado, a Teoria da Contingência considera que os conflitos nas organizações não são susceptíveis de uma solução única, mas decorrem dos ajustamentos específicos às variáveis ambientais específicas.

Assim sendo, os conflitos interindividuais e inter-grupais só terão solução adequada no atendimento das relações íntimas entre as variáveis externas e os estados internos da organização. A estrutura desta possui três tipos de interfaces ou pontos de confrontação: organização-ambiente; grupo-grupo; indivíduo-organização.

Na última década verificou-se na abordagem sociológica das organizações um "estilhaçamento do campo teórico" com a dispersão das problemáticas e, sobretudo, dos paradigmas sob que opera a abordagem organizacional (Chanlat, 1989). Esse estilhaçamento não impede, porém, a consideração do conflito como problemática central nas organizações. A corrente crítica, apoiada na sociologia neo-marxista considera o conflito como estruturante das organizações, detendo-se nas necessidades de controlo social e de dominação (Tixier, 1988). Outras correntes privilegiam a análise dos fenómenos simbólicos que ocorrem na interacção dos actores organizacionais, promovendo como campo privilegiado de análise o "conflito de culturas organizacionais" (Morgan, 1986). Particular destaque merecer-nos-á, mais adiante, a abordagem estratégica, assente na consideração do "jogo do poder" pelo controlo das zonas de incerteza organizacional (Crozier, 1987; Crozier & Friedberg, 1977).

### *O Contributo da Psicologia Social*

Muitas das teorias sumariamente atrás expostas cruzam diferentes perspectivas disciplinares, incluindo a Psicologia Social. Podemos mesmo dizer que o conflito nas organizações é, por natureza, uma área problemática de intersecção das abordagens sociológica e psicológica. Em todo o caso, a Psicologia Social, enquanto disciplina autónoma, não tem deixado de se debruçar sobre a problemática, com as suas próprias categorias de análise.

Um artigo oriundo de investigadores da Psicologia Social apresenta uma síntese

da reflexão teórica dessa disciplina e procura apresentar novas perspectivas para o esclarecimento do conflito intergrupais nas organizações (Vala, Monteiro e Lima, 1987). Os autores preocupam-se em fazer incidir a sua análise nos conflitos entre grupos profissionais diferentes dentro de uma mesma organização, superando o enfoque tradicional que se preocupa fundamentalmente com o conflito entre poder de gestão e os grupos subordinados. De igual forma, afastam a perspectiva que entende os conflitos intergrupais como uma expressão ou variante dos conflitos intra-individuais. Introdzem a esse propósito, as categorias analíticas que permitam entender como é que os "indivíduos procuram construir uma identidade social positiva mediante comparação entre o seu grupo e os outros grupos, sendo que estas comparações se baseiam em dimensões associadas a valores sociais dominantes e conduzem ao favoritismo relativamente ao seu grupo e a uma discriminação relativamente ao outro grupo" (id.).

De acordo com estas categorias, os autores consideram que o conflito pode assumir uma forma de acção colectiva predominantemente naqueles grupos em que se sente como mais elevada a diferenciação intergrupais na distribuição dos benefícios pessoais relativamente à diferenciação no interior do próprio grupo. Assim, é nesses grupos que mais facilmente se afirmará uma consciência grupal capaz de desencadear acções colectivas.

Os autores conduzem a sua investigação através de um estudo de caso, analisando o conflito entre operários e motoristas numa empresa de transportes urbanos. O conflito foi desencadado por uma greve que visava evitar a diferenciação salarial crescente, com prejuízo dos primeiros relativamente aos segundos. Desta análise, interessa-nos fundamentalmente refer alguns pressupostos que a conduzem.

Assim para os autores: 1) os conflitos intergrupais nas organizações são o resultado natural de um processo de categorização social dos indivíduos, reforçado ou não por um conflito objectivo de interesses; 2) a diferenciação intergrupais é um processo importante na construção da identidade pessoal e social; 3) o processo de diferenciação intergrupais pode ser funcional para o desenvolvimento das organizações e, nesse sentido, a intervenção sobre os conflitos intergrupais deverá ser orientada para a gestão desses mesmos conflitos e não para a sua dissolução; 4) a intervenção deve respeitar a identidade social dos grupos em conflito.

Em suma, o conflito nas organizações não só pode ser inevitável, como ele próprio constitui um elemento dinâmico na vida das organizações.

### *Uma síntese no campo da Administração Escolar*

Recentemente, um outro estudo, este oriundo da Administração Escolar, procura reflectir como no contexto escolar se colocam as situações de conflito estudadas mais genericamente pela Sociologia e Teoria das Organizações (Rubio, 1988).

Desse estudo sintetizamos aquilo que podemos considerar como uma tipologia

dos conflitos em contexto escolar. Assim, consideram-se fundamentalmente três tipos de conflitos:

#### *1. Conflitos que afectam os princípios da unidade e da coordenação*

Todas as organizações procuram fazer conciliar a necessidade de fazer convergir para os mesmos objectivos e segundo uma linha de acção própria todos os seus membros, com a diversidade desses mesmos membros, entendidos estes como indivíduos ou grupos com funções especializadas. É essa conciliação que muitas vezes não se alcança, sendo a unidade organizacional e a coordenação postas em causa. Em contexto escolar, a definição do projecto educativo é muitas vezes a primeira fonte de conflito, dado que nela convergem actores com papéis diferenciados (alunos, professores, pais, gestores, etc.), com um estatuto e legitimação próprios (os professores por exemplo com direito à autonomia profissional e os pais com direito a zelar pela educação de seus filhos). Outros conflitos com a mesma origem e explicação são os que incidem na programação e planificação das actividades educativas, de acordo com o referido projecto educativo.

#### *2. Conflitos que afectam os princípios da autoridade e especialização funcional*

Estes conflitos prendem-se com a incoincidência entre autoridade e poder. Enquanto este pode ser definido como a capacidade de A influenciar B, seja por meios coercivos ou não<sup>4</sup>, aquela é o poder legitimado. Ora, podem surgir conflitos entre os procedimentos que, por exemplo, o professor possui no espaço solitário de uma sala de aula e as decisões adoptadas pelos órgãos legitimados da escola.

Por outro lado, estes conflitos podem prender-se ainda com a existência de autoridades distintas na escola. Uma, a autoridade formal, com uma expressão essencialmente regulamentadora e normativa; outra, a autoridade funcional, reconhecida e legitimada pela especialização técnica dos seus membros. Exemplos deste tipo de conflito no contexto escolar são os que nascem das orientações oriundas dos órgãos administrativos das escolas, como o controlo financeiro, e as exigências profissionais dos professores de determinadas disciplinas, que poderão exigir outras prioridades para o investimento dos recursos existentes.

#### *3. Conflitos relacionados com os princípios de concentração e desconcentração funcional*

Estes conflitos têm essencialmente uma dimensão política. No entanto, assumem dois âmbitos distintos: por um lado, há conflitos que surgem na relação de uma escola com o poder de estado ou o contexto sócio-político, no sentido do reforço ou da redução da autonomia da escola; por outro lado, o conflito no interior da própria escola, na multiplicidade dos seus órgãos e dos seus sectores, operando-se aí mesmo a dialéctica entre a acumulação do poder de decisão na cúpula e a sua distribuição por todos os outros órgãos e sectores que intervêm na vida da escola. Esta dialéctica pode gerar situações de equilíbrio frágil e despoletar tensões e conflitos.

Os três tipos de conflitos não são mutuamente exclusivos; como se depende

podem estar associados simultaneamente, transformar-se aquilo que era um tipo de conflito num outro tipo, ou ainda desencadearem-se sucessivamente um aos outros.

Esta súpula dos contributos de diferentes disciplinas para o esclarecimento do problema do conflito não se reduz, como se depreende, ao conflito intergrupai. No entanto, a sua utilidade para o esclarecimento deste último tipo de conflito pode ser considerável. Por outro lado, há teorias que se constituíram por oposição de uma relativamente a outras. Não cuidamos aqui — não é esse o objecto do trabalho — de expor todos os pontos de divergência ou convergência implícita. Procuramos, antes, na construção da matriz teórica para o esclarecimento do caso em estudo, seleccionar de entre eles aqueles pontos que nos parecem particularmente iluminantes e apropriados à análise.

### *O caso do conflito formadores-formandos numa instituição de formação de professores*

Em Março de 1987 a totalidade dos cerca de 150 formandos que realizavam a formação em serviço no CIFOP da Universidade do Minho decidiram solicitar a paralisação das aulas e realizar, no tempo assim disponibilizado, um plenário. Dele saiu um documento que constituía, nos seus próprios termos, uma plataforma reivindicativa a apresentar ao organismo de coordenação da formação. Na sequência dessa apresentação constituiu-se entre os formandos uma comissão que reuniu por algumas vezes com a comissão de formadores (constituída por docentes das ciências da educação e por supervisores da prática educativa). Finalmente acordou-se uma solução comum para os problemas apresentados, da qual fazia parte a consagração de um órgão constituído por formandos e formadores (Comissão Pedagógica) com reuniões periódicas e competências deliberativas sobre assuntos de natureza pedagógica.

Ao longo da análise exporemos mais detalhadamente os contornos do conflito e da sua gestão, apoiando-nos nos documentos produzidos durante o mesmo e posteriormente (exposições escritas, informações da imprensa, textos sindicais e actas das reuniões).

### *Factores explícitos do conflito*

O conflito leve, como vimos, o seu momento mais importante no plenário de formandos onde foi aprovada uma lista de reivindicações. Este elemento constitui, por isso mesmo, um instrumento privilegiado de detecção dos factores explícitos do conflito. Passaremos portanto a apresentar aquelas reivindicações.

Antes, porém, talvez convenha recordar que o modelo da formação em serviço se

destinava a professores em pleno exercício de funções, era orientado por um quadro legal que lhe determinava algumas linhas de uniformidade, mas era administrado descentralizadamente pelas instituições de ensino superior dotadas de departamentos de formação de professores. Os formandos, durante o período de dois anos, realizavam uma formação integrada e com duas componentes: uma de Ciências da Educação a ministrar nas instalações da instituição de ensino superior; outra de prática educativa orientada nas escolas onde estavam colocados. O modelo legal previa inicialmente um sistema de avaliação autónomo em cada uma daquelas duas componentes acrescido de uma exame final. Cada uma destas três avaliações contribuía para a nota profissional final. Esta tem uma importância decisiva na colocação profissional futura dos professores.

Por sua vez, a componente de Ciências da Educação era composta por sete disciplinas, cada uma delas avaliada autonomamente, a saber: Sociologia da Educação, Organização e Administração Escolar, Psicologia da Aprendizagem, Psicologia do Desenvolvimento, Teoria do Desenvolvimento Curricular, Modelos e Técnicas de Ensino e Filosofia da Educação.

As reivindicações dos formandos incidiam em vários aspectos, que para facilidade de análise dividiremos em cinco pontos:

1. Redução da carga horária semanal na escola e ainda redução dos níveis de leccionação, de forma a não ultrapassar dois;
2. Abolição do exame final;
3. Redução da avaliação na componente Ciências da Educação a três disciplinas sob a forma exclusiva de um trabalho escrito para o qual era exigida a definição estrita de critérios;
4. Calendarização antecipada das acções intensivas previstas para o período das férias do Verão e pagamento das respectivas ajudas de custo;
5. Participação dos formandos na decisão de aspectos concernentes à orientação do projecto de formação.

O primeiro e segundo pontos respeitam a modificações que exigiriam mudanças no modelo legal; não eram susceptíveis de alteração pela instituição de ensino superior. Todavia, não deixa de ser importante a sua consideração numa estratégia de gestão de conflito, como veremos.

O terceiro ponto constitui o cerne do conflito intergrupai, na medida em que ele depende exclusivamente da instituição formadora. Concentra-se aqui o aspecto expressivo do conflito.

O quarto ponto constitui uma exigência de natureza instrumental, de solução relativamente fácil.

O quinto ponto implicaria mudanças estruturais no processo de formação. É ainda um aspecto expressivo do conflito.

São todavia insuficientes estes aspectos para a determinação dos factores de

conflito. A continuação da análise exige novos elementos, designadamente sobre os seus antecedentes e variáveis contextuais.

### *Antecedentes e variáveis contextuais do conflito*

Com efeito o conflito em estudo foi antecedido por conflitos similares noutras instituições de ensino superior e insere-se numa lógica de contestação de uma federação sindical de professores ao modelo legal e à sua execução concreta.

Relativamente ao primeiro aspecto respigamos alguns títulos de jornais que indicam a situação conflitual gerada em algumas ESEs e Universidades — designadamente, mas não apenas, do Norte do país — nos primeiros meses de 1987: “A Escola Superior de Educação do Porto deve fechar!” (JN, 18-1-87); “Formandos da ESE do Porto — É possível uma greve às sessões presenciais” (JN, 22-1-87); “Formação de Professores — existe descontentamento na área da Grande Lisboa” (JN, Janeiro de 87); “Em Vila Real ninguém vai às sessões presenciais” (JN, 30-1-87); “Professores em Formação na ESE de Viana do Castelo recusam qualquer forma de avaliação sumativa” (JN, 3-2-87).

Quanto à contestação pelos sindicatos à formação em serviço importa referir que ela constituiu um dos principais aspectos da actuação de uma federação sindical, no período considerado. Assim, foi convocada uma concentração nacional de formandos junto ao MEC, sendo muito levantada a hipótese de uma greve nacional. O que estava fundamentalmente em causa era o modelo legal, que a federação sindical considerava desajustado por “ter afastado a escola preparatória e secundária onde o professor exerce de qualquer intervenção e ter tornado a prática lectiva um mero acessório de uma formação académica centrada nas aulas frequentadas nas ESEs e CIFOPs” (Fenprof, 1987). Em alternativa é proposto um novo modelo que, para o que nos interessa, retira às Instituições de Ensino Superior quaisquer funções que não sejam o de centro de recurso dos formandos e da escola, não tendo por consequência qualquer poder avaliativo, o qual passaria a ser exercido pelo Conselho Pedagógico.

Poderia parecer que esta referência à actuação sindical é despropositada relativamente ao nosso tema: o do conflito intergrupai. Todavia, se outras razões não houvesse, bastaria referir que esta Federação atribuiu dimensão nacional àquilo que teve expressão inicial em conflitos locais, como acima se depreende<sup>5</sup>. Mas é importante referir que o que se encontrava verdadeiramente em causa era o poder das instituições de ensino superior para formar profissionalmente e avaliar os professores dos ensinos preparatório e secundário. Isto reconduz a análise do conflito à oposição entre os que exercem um poder — o de formar professores — e aqueles sobre os quais esse poder é exercido, que o contestam por via sindical.

Assim, a existência de uma contestação sindical à formação tem implicações no caso em estudo, ao menos como variável contextual. Esta deve ser entendida como um

factor implícito do conflito, na medida em que estabelece uma interface entre os actores directamente envolvidos e o seu grupo ocupacional, considerado como um todo. Como diz Crozier (1976: 118):

“Os elementos contextuais de uma organização não podem ser considerados como variáveis independentes que determinam a estrutura da organização, mas como problemas que têm de ser internamente resolvidos”.

E Rúbio (1988: 123) acrescenta

“Os vínculos sócio-culturais, espontâneos ou intencionais, a que se sentem impulsionados os membros de uma organização têm uma incontornável abertura ou referência àquele contexto, de modo que este não só é parte de um meio sócio-cultural mais amplo, como também um dos elementos decisivos e estruturantes em ligação com os demais elementos organizativos”

Estamos agora em condições de determinar a natureza do conflito.

### *Natureza do conflito*

Em primeiro lugar, o caso em estudo constitui um conflito interno numa organização. Trata-se, com efeito, de um conflito que formadores e formandos vivem como estabelecido entre si, independentemente das referidas variáveis contextuais, e cuja solução (no que respeita aos aspectos da avaliação) pode ser encontrada naquela interacção.

Este aspecto interno do conflito complexifica-se dado que os formandos estão numa situação de dupla filiação organizativa: por um lado dependem da instituição de ensino superior, e por outro do estabelecimento de ensino preparatório ou secundário a cujo quadro pertencem. É nesta última organização que passam a maior parte do seu tempo, dela depende a sua remuneração e nela se concentra parte substancial dos seus deveres funcionais. Aí também radicam algumas das bases da sua cultura ocupacional. Esta dupla dependência leva a interiorizar nos formandos uma perspectiva tendencialmente conflitual dos diferentes papéis que desempenham.

Assim, em segundo lugar, o conflito é experienciado pelos formandos como um conflito interpapéis<sup>6</sup>. Investidos da dupla qualidade de professores nas suas escolas e de alunos do ensino superior em ciências da educação, os formandos encontram-se numa situação ambígua: estão investidos de um poder nas suas aulas face aos seus alunos simétrico àquele de que dependem nas aulas de ciências da educação. Esta ambiguidade pode despoletar estratégias para conservar a sua auto-imagem, de forma a estabelecerem com os docentes de ciências da educação uma relação diferente daquela que os seus próprio alunos têm para consigo. Ora, essas estratégias estabelecer-se-ão com o preenchimento de três condições: 1) a celebração de um protocolo simbólico, que se traduz nas selecções lexicais — por exemplo, não há aulas, mas “sessões”, os docentes de ciências da educação utilizam sempre o “nós” quando se referem às práticas ocupacionais dos professores — e nas formas de tratamento mútuo — por exemplo, os formandos reagem negativamente quando qualquer docente os designa por alunos; 2) a atitude de reserva na atribuição aos docentes de ciências da educação das bases do poder



cognoscitivo, as quais, por sua vez, constituem a sua principal base de poder enquanto professores dos ensinos preparatório e secundário (Formosinho, 1980) — veremos adiante as formas específicas que essa atitude assume; 3) a recusa de formas de avaliação do seu trabalho idênticas àquelas que praticam sobre os seus alunos.

Esta última condição é determinante e coenvolve as anteriores. Com efeito, a avaliação consagra real e simbolicamente o poder cognoscitivo de quem avalia. Uma avaliação sob a forma de teste escrito é acompanhada de um conjunto de elementos que exteriorizam ritualmente esse poder: não apenas a elaboração, correcção e classificação das provas, mas também as estratégias de controlo da lisura do comportamento dos avaliandos. O conflito interpapeis que vimos referindo desencadeia-se precisamente a propósito da avaliação, num esforço, por parte dos formandos, de consagração do seu papel de professores e de recusa do papel de alunos?

Similarmente, o conflito interpapéis pode igualmente percepção-se do lado dos docentes de ciências da educação. Assim, os docentes de ciências da educação vêm posto em causa o seu poder cognoscitivo, o que afecta a sua auto-imagem e poderá levar a uma atitude defensiva auto-legitimadora. Porém, e por outro lado, compreendem que não poderão, por essa via, alcançar um dos objectivos da sua actuação, que é o de operar alterações de atitudes nos formandos, enquanto educadores em formação. Por outras palavras, os docentes de ciências da educação confrontam-se com o dilema de se colocarem numa postura estritamente académica ou de adoptarem uma atitude de intervenção sócio-educacional atenta às condições da sua eficácia. Esta atitude exige procedimentos de concertação com os formandos.

Em terceiro lugar, trata-se de um conflito de percepções da realidade. Já referimos a resistência sindical ao modelo da formação em serviço. João Formosinho (1987:368) considera que tal resistência encontrou algumas condições favoráveis de desenvolvimento entre os formandos, dado existirem factores que obstaculizam a percepção da importância das ciências da educação na configuração profissional do corpo docente, a saber: o empiricismo dominante na formação de professores; a ambiguidade de estatuto dos formandos; a defesa da auto-imagem perante a reflexão teórica questionadora de práticas consagradas. Além destes factores, o autor acrescenta ainda outros relacionados com aspectos específicos do modelo, susceptíveis de potenciar alguma oposição dos formandos, como o facto de muitos deles estarem deslocados da sua residência habitual e ainda o facto do próprio modelo constituir uma reciclagem compulsiva.

Dentre esses factores destacamos a resistência à reflexão questionadora das práticas. Tal resistência exprime-se num discurso legitimador da experiência como fonte exclusiva do conhecimento profissional e de distanciamento relativamente à teoria, considerada inaplicável. É esse discurso que consubstancia a principal estratégia de reserva e resistência ao poder cognoscitivo dos formadores, e, conseqüentemente, aos mecanismos formais de avaliação. Curiosamente, os formandos exigiram que os trabalhos escritos que substituiriam os testes deveriam incidir sobre "problemas práticos".

Como, obviamente, é diferente o estatuto consagrado às ciências da educação

pelos formadores, ocorre o conflito de percepções.

Em quarto lugar, finalmente, colocamos o conflito em análise no quadro definido por Rubio (1988) como um conflito que afecta os princípios da autoridade e especialização funcional. Ao classificá-lo assim, porém, não adoptamos por inteiro a perspectiva de Rubio, que concebe esse tipo de conflitos como sendo entre a autoridade e o poder dos especialistas, ou entre a autoridade administrativa e a autoridade técnica. Julgamos possível uma outra interpretação que configure esse tipo de conflitos como condicionados pelas representações divergentes dos actores sobre as bases de legitimação do poder cognoscitivo. Por outras palavras, este é um conflito de poder, em que os dois actores colectivos se fundamentam em bases distintas de legitimação: um o dos formadores, cuja base de legitimação é a ciência consagrada institucionalmente; outro, o dos formandos, cuja base de legitimação é a experiência, consagrada pelo seu grupo de pertença por via sindical.

Esta oposição coloca em cena outro tipo de protagonistas: os jogos de poder na complexidade das suas estratégias e dos seus procedimentos e representações. É esse jogo que iremos acompanhar na análise da gestão do conflito.

#### *A gestão do conflito*

Ao colocarmos o conflito em termos de jogos de poder, operamos uma mudança na perspectiva teórica que dominou a Sociologia das Organizações até ao fim da década de 70. Fazendo-o, imediatamente nos deslocamos do quadro dos determinismos estruturais ou ambientais que dominam uma parte importante dos postulados estruturalistas e contingenciais, bem como uma certa orientação teleológica que se desenha na concepção do conflito como condição de mudança perfectiva.

Similarmente, procuramos compreender o conflito na lógica da interacção dos actores envolvidos, entendendo a estrutura, no quadro da qual essa interacção se processa, como delimitando os constrangimentos que condicionam o jogo livre dos actores. Adoptamos, pois, a perspectiva que tem vindo a ser desenvolvida pela análise estratégica (Crozier e Friedberg, 1977).

Assim, entendemos o poder não como um atributo mas como uma relação (id: 65 e ss.), onde os actores envolvidos procuram explorar a seu favor as zonas de incerteza e imprevisibilidade organizacional (Ibid: 78). No caso em apreço, o despoletar do conflito pelos formandos abre uma zona de incerteza nos processos de avaliação. A instituição do ensino superior é colocada perante a situação dilemática de gerir o conflito numa base de concertação, mesmo à custa de algumas das orientações iniciais — e assim poder continuar a garantir a sua legitimidade como organização de formação de professores — ou ignorar as pretensões dos formandos, suportando estes as custas das suas reivindicações inatendidas, com o risco de alimentar a contestação sindical à sua legitimidade para formar professores.

Por outras palavras: os formadores tinham duas possibilidades estratégicas — conduzir um jogo de soma zero ou conduzir um jogo de benefício mútuo. No primeiro

caso, a actuação de cada um dos actores seria conduzida no sentido de retirar do conflito o máximo de benefícios, com prejuízo equivalente para o oponente. Na situação em apreço, e do ponto de vista dos formadores, reforçar os procedimentos de avaliação e garantir a subordinação institucional dos formandos. No segundo caso, a actuação seria conduzida no sentido de ceder em algumas pretensões dos formandos, ganhando em contrapartida uma nova confiança destes.

Razões atrás aduzidas explicam o interesse dos formadores em actuar de acordo com um jogo de benefício mútuo. Foi essa efectivamente a estratégia seguida. Importava contudo conquistar para isso os formandos, o que não era um dado adquirido à partida. Nesse sentido importa analisar o sentido da negociação efectuada e dos seus resultados.

Assim, em primeiro lugar, foi dada consagração institucional à participação dos formandos na orientação do projecto de formação, através da criação de uma Comissão Pedagógica, constituída por formadores (e entre estes por docentes das Ciências da Educação e por supervisores) e representantes dos formandos. A criação desta estrutura alarga o âmbito das estruturas de participação pré-existentes (havia, com efeito, uma Comissão de turma formada por formadores e formandos e constituída na base da área geográfica de alocação dos formandos), que agora passam a incidir sobre a globalidade do projecto. Por outro lado, a promoção de formas estruturadas de democracia representativa permite debater em sede própria eventuais focos de conflito que noutras circunstâncias poderiam disseminar-se pelo conjunto dos elementos do grupo em presença. Isto é, este mecanismo organizacional, ao promover uma elite escolhida pelos formandos, reforça a liderança integrada do projecto. A participação é assim não apenas um princípio expressivo — aliás consagrado nas linhas orientadoras do projecto de formação (Formosinho, 1987) — como também possui um sentido instrumental enquanto mecanismo de reforço do princípio de unidade de comando.

Em segundo lugar, houve uma preocupação em dar sentido à unidade organizacional atrás construída. Isto passou pela criação dos "objectivos supra-ordenados" (Sheriff, citado por Vala et al., 1987), isto é pela superação das lógicas estritamente grupais, através da descoberta de tarefas cooperativas. Foi assim consagrado como objectivo de toda a instituição o conjunto de reivindicações atinentes à alteração do modelo legal, designadamente a supressão do terceiro momento de avaliação, ou seja o exame final.

Em terceiro lugar, consagrou-se uma solução negociada sobre o fulcro do conflito — a avaliação. Assim, as sete cadeiras foram reunidas em quatro áreas disciplinares, cada uma delas contendo dois elementos de avaliação, um com a forma de prova escrita e outro com a forma de trabalho de grupo.

Finalmente, criaram-se condições para a gestão do conflito de interpretações da realidade, através da institucionalização do diálogo sobre objectivos, necessidades e procedimentos de formação. Este é seguramente um dos aspectos mais importantes na gestão de conflitos. Para contrariar a burocratização dos conflitos importa atender não apenas aos elementos lógicos e profissionais presentes, mas também à relação de confiança e de informação entre os actores (Filella, 1988:107).

Ulteriormente, novos conflitos eclodiram na instituição de formação de professores. No entanto, nenhum deles teve a expressão daquele que analisamos. Provavelmente isso deve-se às formas de gestão deste primeiro conflito que permitiram encontrar mecanismos institucionais facilitadores da gestão dos conflitos advenientes.

### Conclusão

O conflito formadores-formandos é um conflito intergrupai que ocorre com alguma frequência nas organizações que formam professores. Tal conflito tem repercursões no interior de cada um dos grupos, podendo gerar conflitos intragrupais. Não cuidamos, neste trabalho, de estudar essas repercursões. A nossa análise incidiu basicamente no estudo das relações de poder entre os grupos, procurando seguir a lógica dos actores e verificar como essa lógica contribui para explicar os fenómenos que ocorrem na sua interacção.

Tal perspectiva obrigou-nos a recorrer a conceitos extraídos da abordagem estratégica, num esforço para superar as análises deterministas ou estáticas que procuram encontrar nas disfunções estruturais ou nos estímulos externos os elementos geradores de conflitos.

O caso em estudo revelou que são pertinentes na interacção formadores-formandos as estratégias que procuram a criação de relações de cooperação. Por outro lado, essas relações não saberão exprimir-se se não se encontrarem formas estruturais que as suportem. Neste sentido, o conflito revelou-se produtivo na mudança organizacional e no ajustamento das estruturas da organização às finalidades comuns aos dois grupos. No entanto, essa não era uma consequência inevitável do conflito. Pelo contrário, corresponde ao resultado procurado e, por isso, intencional, de um processo dialógico de partilha do poder, num jogo de benefício mútuo. Talvez esta seja uma boa definição de participação.

### NOTAS

- 2 - Para a crítica ao estruturalismo, ver Crozier e Friedberg (1977: 98).
- 3 - A teoria de conflito de papéis, para além de centrar o conflito no indivíduo, não pode dar conta da complexidade das interações nas organizações onde normalmente há ambiguidade de papéis e a sua constante mutação. Para a crítica a esta teoria, ver Crozier e Friedberg, 1977: 99. Ver ainda Martin, 1978.
- 4 - Para a discussão deste conceito de poder v. Martin (1978).
- 5 - Ou então procurou gerar conflitos locais que entrincassem numa contestação de âmbito nacional... Em todo o caso trata-se de conflitos com dimensão intergrupais.
- 6 - Apesar da crítica que o conceito de "papel" tem merecido (ver nota 3) parece-nos útil a sua utilização aqui, não para explicar o conflito, mas para iluminar um aspecto parcelar deste.
- 7 - A alternativa seria aceitar pacificamente o estatuto de alunos. Por vezes esta aceitação é acompanhada de fenómenos de adolescentização do comportamento, com o recurso a estratégias usuais entre os estudantes.

## REFERÊNCIAS

- Apple, M.W. (1986). *Ideologia y Currículo*. Madrid: Akal.
- Argyris, C. (1979). *El Individuo dentro de la Organización*. Madrid: Herder.
- Blau, P. & Scott, W.R. (1979). *Organizações Formais*. São Paulo: Atlas.
- Chauvat, J.-F. (1989). "L'analyse sociologique des organisations: un regard sur la production anglo-saxonne contemporaine (1970-1988)". *Sociologie du Travail*, Vol. 31, n° 3: 381-400.
- Chiavenato, I. (1979). *Teoria Geral das Administrações*. I Vol.. São Paulo: McGraw-Hill.
- Crozier, M. (1987). "Comparing Structures and Comparing Games". In Pugh, D.S. (Org.) *Organization Theory*, 106-109. Middlesex: Penguin.
- Crozier, M. & Friedberg, E. (1977). *L'Acteur et le Système*. Paris: Editions du Seuil.
- Filélla, J. (1988). "Vitalidad Institucional, Decisiones y Burocratización del Conflicto". In Pascual, R. (Org.) *La Gestión Educativa ante la Innovación y el Cambio*. Madrid: Narcea.
- FENPROF (1987). *Formação em Serviço dos Professores dos Ensinos Preparatório e Secundário - Um novo modelo que substitua os Decs-Lei 150/A/85 e 405/86*.
- Formosinho, J. (1980). "As Bases do Poder do Professor". *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano XIV. Coimbra.
- Formosinho, J. (1987). "Profissionalização em Serviço — Um projecto pedagógico de formação profissional dos professores". *Psicologia V*, n° 3: 351-370.
- Katz, D. & Khan, R. (1987). *Psicologia Social das Organizações*. São Paulo: Atlas, 2ª ed.
- Likert, R. (1987). "The Principle of Supportive Relationships". In Pugh, D. S. (Org.) *Organization Theory*: 293-315. Middlesex: Penguin.
- March, J. & Simon, H. (1981). *Teoria de la Organización*. Madrid: Ariel.
- Martin, R. (1978). *Sociologia do Poder*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Morgan, G. (1986). *Images of Organizations*. Beverly Hills: Sage.

- Rubio, R. (1988). "Fuentes Fundamentales de Conflicto en las Organizaciones Escolares". In Pascual, R. (Org.) *La Gestión Educativa ante la Innovación y el Cambio*: 110-127. Madrid: Narcea.
- Thompson, J.D. (1976). *Dinâmica Organizacional*. São Paulo: McGraw-Hill, 2ª ed.
- Tixier, P.-E. (1988). "Legitimité et modes de domination dans les organisations". *Sociologie du Travail*, Vol. 30, n° 4: 615-629.
- Vala, J.; Lima, M.L. & Monteiro, M.B. (1987). "Conflitos intergrupais em contexto organizacional — problemas de investigação e de intervenção — estudo de um caso". *Análise Social*, 3ª série, Vol. XXIII: 801-814.

## INTERGROUP CONFLICT IN TEACHER TRAINING

### Abstract

The author presents a case study of a conflict between university trainers and teachers of basic and secondary levels, during a program of in-service training. The interpretative framework is based on theoretic contributions from Sociology of Organizations and Educational Management. The author sustains that such a conflict improve programs and teacher training structures, if managed with participative rules and mutual benefit.

## LE CONFLIT INTERGROUPEL DANS LA FORMATION DES PROFESSEURS

### Résumé

On présente une étude de cas d'un conflit entre des formateurs universitaires et des enseignants du secondaire, dans le cadre de la formation en service. Le schéma interprétatif de ce conflit s'appuie sur les contributions théoriques de la Sociologie des Organisations et sur l'Administration Éducative. On affirme que, si le conflit est administré selon des critères de participation et de profit mutuel, il pourra devenir un facteur de développement des programmes et de perfectionnement des structures de formation des professeurs.

## O CONTROLO DISCIPLINAR: ROTINAS, ESTRATÉGIAS E EXPEDIENTES

*Ivo Domingues*

*Universidade do Minho, Portugal*

### **Resumo**

Neste artigo procuraremos analisar o controlo disciplinar dos alunos nas escolas através da conjugação de três conceitos. O conceito de *rotina*, enquanto reprodução de comportamentos determinados pelas regras formais e burocráticas, o conceito de *estratégia*, plano de acção que orienta os comportamentos dos actores no contexto organizacional, e o conceito de *expediente*, que pretende definir os comportamentos alcatórios e desconexos desprovidos de uma racionalidade prévia à acção. Este artigo compõe-se de três partes: na primeira, procederemos à perspetivação do controlo disciplinar assente naqueles três conceitos; na segunda, faremos uma análise empírica com base num estudo de caso - uma escola do ensino secundário - realizado em 1991; na terceira, apresentaremos a nossa proposta de análise teórica deste tema e, de um modo geral, de análise organizacional.

### **1. O controlo disciplinar perspectivado pelas teorias organizacionais**

Para o estudo do controlo disciplinar dos alunos realizado nas escolas, propomos um tríptico teórico composto pela teoria da burocracia, pela teoria política e pela teoria

da anarquia organizada. Esta articulação far-se-á através da análise da acção dos indivíduos no seio da organização escolar, procurando caracterizá-la em função da sua racionalidade.

### 1.1. as rotinas

As rotinas constituem comportamentos padronizados, que se repetem com bastante frequência. Os actos rotinizados ignoram ou relativizam as situações, estando muito centrados nas regras que os actores mais ou menos mecanicamente seguem e que correspondem a padrões de comportamento interiorizados, determinados pelo respeito das normas sociais, produzidas e defendidas pelo grupo, ou das normas formais, produzidas e defendidas pelos superiores hierárquicos. No primeiro caso, as rotinas são determinadas pela *subcultura ocupacional* do grupo que exerce um *controlo social*, no segundo caso elas são determinadas pela estrutura de controlo hierárquico, que exerce um *controlo burocrático*. São estas últimas, as *rotinas burocráticas*, que aqui nos interessam.

As práticas administrativas podem ser *rotinas burocráticas*, as quais se caracterizam pela uniformidade face aos mesmos casos administrativos, pela impessoalidade face a diferentes sujeitos e pela interiorização das *regras formais*, assim transformadas em *normas sociais*, que motivam o seu respeito e mecanizam os procedimentos. Existem rotinas quando os actores guiam a sua conduta pelo respeito incondicional pelas prescrições legais, transformando-as em critérios de acção. Para Merton (1978:113), a organização processa um deslocamento das finalidades, levando o burocrata a interiorizar uma disciplina assente numa atitude ritualista face às normas, transformando estas, inicialmente concebidas como meios de administração, em fins administrativos. Ou, como sugere Etzioni (1984:14), a organização inverte a ordem entre objectivos e meios, transformando os meios em objectivos e os objectivos em meios.

A *burocracia* constitui uma forma de organização própria dos sistemas administrativos em larga escala. Uma organização burocrática assenta em diversas dimensões: a legalidade, a especialização, a hierarquia, a impessoalidade e a racionalidade.

A administração obedece às *regras formais*, as quais procuram uniformizar as acções administrativas: são exaustivas, porque visam atingir todos os domínios da organização; são escritas para assegurarem a interpretação sistemática e unívoca, o que não pode ser garantido pela comunicação oral; são racionais, porque são coerentes com as finalidades do sistema; são legais porque conferem aos superiores, investidos de autoridade, os meios de coordenação e controlo das actividades dos subordinados, ou os meios de prestação de um serviço aos clientes da organização. Estas regras são objecto de aprendizagem por parte dos funcionários, o que lhes permite obter a sua competência técnica (Weber, 1982:231). O controlo disciplinar é, deste modo, regulamentado e os procedimentos e sanções disciplinares devem respeitar as normas legais que prescrevem as acções de gestão disciplinar.

Existe uma especialização administrativa e uma hierarquia necessárias à

racionalização dos processos. A organização assenta na divisão dos factores administrativos e do trabalho: a burocracia participa com os meios de administração e os burocratas com a perícia administrativa; as diferentes tarefas encontram-se segmentadas, sendo atribuídas a diferentes indivíduos investidos de competências próprias e dotados de destrezas específicas. De acordo com esta visão, o controlo disciplinar é realizado por diferentes agentes: pelos professores, que podem aplicar a advertência e a expulsão da sala de aulas; pelo conselho de turma disciplinar, que propõe a aplicação de penas até 8 dias de suspensão de frequência das aulas; pelo presidente do conselho directivo, que decide e aplica as penas de reprecensão e de expulsão temporária das aulas; as penas de exclusão de frequência até 1 ano e de exclusão temporária de frequência de todos os estabelecimentos de ensino são da competência do director-geral do ensino e do ministro da educação.

A administração reveste-se de impessoalidade, a qual protege a organização da incerteza do factor humano. Internamente, separa o cargo da pessoa: a distribuição de tarefas faz-se de acordo não com as pessoas mas sim com os cargos e as funções; ser superior ou subordinado não é uma característica imanente que os sujeitos transportam consigo, é um atributo dos cargos que ocupam; as pessoas não são consideradas enquanto pessoas mas antes enquanto peritos nas funções que ocupam e as relações que estabelecem entre si não são pessoais mas sim administrativas (Weber, 1978:16). Externamente, interpõe a norma entre a organização e os *clientes*: estes são tratados enquanto casos e não pessoas e toda a gente se encontra na mesma situação de facto. A impessoalidade constitui, pois, uma consequência social do controlo normativo burocrático. Nesta óptica, o controlo disciplinar realiza-se de modo uniforme e impessoal, as penas atribuídas visam penalizar e reprimir os actos considerados indisciplinados e não os alunos, seus autores.

A organização constitui um todo orgânico assente numa racionalidade apriorística. Possui uma *racionalidade orgânica* que enforma as organizações como sistemas compostos de órgãos e papéis integrados para atingirem objectivos consistentes e previamente definidos, ao mesmo tempo que garante uma divisão do trabalho e do poder. A *racionalidade processual* organiza a tomada de decisões, feitas de acordo com um processo mental estruturado e guiado pela objectividade da razão formal que questiona e formula a adequação dos meios aos fins<sup>1</sup>. O processo de decisão assim concebido assenta nos pressupostos de que o pensamento precede a acção e de que existe sempre uma melhor solução. A decisão assume, assim, a forma de técnica intelectual e decompõe-se nos seguintes passos: identificação do problema; análise das soluções possíveis e verificação do seu grau de adequação às finalidades da organização; escolha e aplicação da melhor solução, de entre as soluções já previstas. Desta forma, o controlo disciplinar é feito de acordo com uma racionalidade pré-activa, que permite ao professor avaliar a situação indisciplinar e aplicar, de acordo com as suas competências e as normas e penas formais existentes, a melhor decisão correctiva.

Na perspectiva burocrática, a gestão disciplinar constitui um processo polivalente: é racional, porque segue as normas legais que consubstanciam um modelo de educação e de socialização normativa dos alunos; é integrado, dado que mobiliza

articuladamente professores e órgãos disciplinares; é sistemático, pois é desencadado sempre que uma situação é, à luz dos critérios pré-estabelecidos, considerada indisciplinar. O controlo disciplinar desenvolve-se de acordo com o quadro orgânico e normativo formal, seguindo a tramitação prevista e aplicando as penas legalmente admitidas.

Os comportamentos rotinizados, impedindo a criatividade e a adopção de procedimentos e soluções não previstas, permitem ao ministério da educação controlar a administração disciplinar e garantir a materialização das finalidades educativas consubstanciadas nas regras formais. Simultaneamente, permitem aos professores protegerem-se das pressões do ambiente, assumindo-se como executores de desígnios organizacionais e não pessoais que os obriga a praticarem um controlo externo à sua consciência e vontade.

A *burocracia*, ao submeter a acção às regras legais e ao provocar a uniformidade de procedimentos e a impessoalidade nas relações organizacionais, revela a sua principal finalidade: ser um sistema de controlo. Weber (1984:26) refere claramente este seu carácter:

"A administração burocrática significa fundamentalmente o exercício do controlo na base do conhecimento. Esta é a característica que a faz especificamente racional".

Porém, as *rotinas burocráticas* pressupõem a existência de sujeitos altamente identificados com as finalidades do sistema educativo e a estruturação de relações sociais assentes no respeito incondicional pelas *regras formais*. Os documentos regulamentadores são dotados de força de imposição normativa e podem socorrer-se dos mecanismos legalmente previstos para garantirem o seu respeito e obediência. Mas o seu formulário ignora as situações sociais e pedagógicas concretas, atravessadas por uma enorme diversidade de objectivos e circunstâncias, marcadas pelo cruzamento de diversos constrangimentos e dilemas sentidos por professores e alunos, e a aplicação das *regras formais* não pode ser analisada fora do contexto organizacional. Não negamos a possibilidade de os professores poderem seguir, durante um dado período e nalguns aspectos do processo de disciplinação, procedimentos disciplinares previstos e aplicarem apenas as sanções admitidas. Porém, consideramos que estes procedimentos são raros e, quando ocorrem, eles são motivados não pelo respeito à normalidade oficial mas porque, face a uma dada situação indisciplinar, revelam ser eficazes meios de controlo disciplinar.

### 1.2. as estratégias

A teoria política vê as organizações como arenas políticas onde as estruturas formais carecem de força impositiva e as relações de autoridade são substituídas por relações de poder. A organização, incluindo os seus objectivos, meios e processos de administração é um construto social.

As pessoas são livres e a autonomia de que gozam leva a que as relações sociais que estruturam entre si assentem na manipulação do poder. No seio da organização, os

actores deparam-se com problemas materiais cuja resolução depende da acção colectiva. Mas estes problemas possuem diversas soluções e esta indeterminação constitui a principal fonte de poder dos actores. A solução é encontrada através da estruturação da acção colectiva e toda a acção organizada constitui um sistema de poder e de dependência. Os comportamentos dos sujeitos não se desenvolvem ao acaso, seguem *jogos estruturados*, mais ou menos formalizados e mais ou menos conscientes, seguindo os desígnios que melhor cumprem os objectivos particulares dos actores sociais. As acções administrativas obedecem às *estratégias* pessoais ou grupais e, nessa medida, são um construto social. A organização não impõe aos actores os meios e os fins da acção administrativa, antes lhes oferece um contexto onde eles interagem, aproveitam as suas oportunidades, escolhem os meios de actuação e montam as suas estratégias de participação (Crozier e Friedberg, 1977:15-37). Aos professores formalmente compete controlar e corrigir a indisciplina dos alunos na escola. Todavia, o controlo disciplinar, assim perspectivado, tomará as formas que emergem da negociação concreta entre professores e entre professores e alunos, operada em situação social concreta na sala de aulas e nas reuniões do conselho de turma para fins disciplinares. A tramitação e penalização formal poderão, assim, ser substituídas por outras formas de actuação e por outros tipos de penas disciplinares.

A aplicação das *regras formais* constitui uma fonte de incerteza e, logo, de poder. As regras prescrevem o sentido das acções e das relações sociais, destinam-se a delimitar os comportamentos administrativos e a reduzir a incerteza no seio da organização. Elas desempenham um duplo papel: constituem um meio de os superiores hierárquicos sujeitarem os subordinados e de estes se defenderem das arbitrariedades daqueles. Porém, as *regras formais* provocam o aparecimento de outras regras que as complementam ou as anulam. O superior tenderá a aliviar ou a suspender a aplicação da regra de modo a obter a adesão voluntária dos subordinados ou a ameaçar com a sua aplicação no caso de grave desvio destes em relação àquela. Deste modo, o superior, manipulando a regra, mantém o seu poder de arbitragem e de controlo da participação dos subordinados. Na sua actividade de disciplinação, os professores negociam com os alunos a aplicação das regras comportamentais apresentadas pelo regulamento da escola, complementando-as ou substituindo-as por regras criadas em situação social concreta. O quadro normativo que orienta o controlo disciplinar é produzido pelos actores e visa satisfazer os seus objectivos particulares, caracterizando-se por codificações parciais, contingentes e provisórias. Este carácter volúvel das regras determina, com reforço Crozier e Friedberg (1977:107), o *sistema de acção*:

"Vistas nesta perspectiva, estruturas e regras possuem dois aspectos contraditórios. Por um lado, elas constituem constrangimentos que, num dado momento, se impõem a todos os membros duma organização, mesmo aos dirigentes que as criaram, mas, por outro lado, elas mesmas não são mais do que o produto de relações de força e de negociações anteriores. Elas constituem, de algum modo, a institucionalização provisória e sempre contingente da solução que os actores relativamente livres, com os seus constrangimentos e recursos, em suma com as suas capacidades de negociação, no momento encontraram no difícil problema da sua cooperação no seio de um conjunto organizado. Enquanto tal, elas não são nem neutras nem incontestadas."

As *estratégias* dos actores não resultam de uma produção atomista, como se não existisse organização, elas antes dependem dos condicionalismos do contexto organizacional, onde os actores vivenciam experiências e, na base da sua racionalidade, elaboram programas de acção. Os seus objectivos poderão não ser claros ou mesmo coerentes, e não determinarem um comportamento permanentemente reflexivo, orientado por uma reflexão pré-activa. O seu comportamento é activo e tem sempre um sentido social, mesmo quando os seus objectivos não são claros. Pode ser racional não em relação a objectivos previamente elaborados mas às oportunidades que o contexto oferece e aos comportamentos dos outros actores. Nesta medida, como sublinham Crozier e Friedberg (1977:56-7), todos os comportamentos são estratégicos:

"Já não há, portanto, em última análise, comportamento irracional. É a própria utilidade do conceito de estratégia que se aplica indiferentemente aos comportamentos aparentemente mais racionais e àqueles que parecem totalmente erráticos (...) Segue-se que uma tal estratégia não é de modo algum sinónimo de vontade, nem tão pouco necessariamente consciente".

Os objectivos organizacionais são substituídos pelos objectivos dos actores sociais. Podemos encontrar objectivos partilhados por grupos de participantes mas não encontramos objectivos comuns e consensuais. A divisão social do trabalho favorece a criação de interesses específicos e solidariedades corporativas, permitindo interpretações sectorizadas e visões particulares e deformantes dos objectivos da organização. Os diferentes participantes procuram controlar as *zonas de incerteza* mais capazes de manterem ou aumentarem a sua autonomia e de os dotar de um maior controlo sobre os processos organizacionais. Nesta perspectiva, os professores, enquanto investidos dos papéis da instrução e da disciplina, perseguirão objectivos mais ou menos comuns, como, por exemplo, a preservação da autoridade pedagógica e o domínio da produção normativa. Contudo, estes objectivos são atingidos por acções contingenciais, sujeitando os alunos a situações e experiências disciplinadoras relativamente singulares, o que permite que o controlo disciplinar se processe através de uma grande variedade de *estratégias*.

A análise estratégica permite-nos abordar as relações pedagógicas como relações de poder, subalternizando a importância das estruturas formais face aos actores sociais no interior da organização escolar e desmistificando o carácter didáctico e técnico da leccionação. Os actores surgem dotados de uma *racionalidade das relações humanas* (Crozier, 1981), na base da qual elaboram *estratégias*, jogos estruturados que podem seguir objectivos conscientes ou inconscientes, que podem ser racionais porque seguem objectivos ou apenas porque aproveitam oportunidades objectivas ou que, por fim, podem determinar comportamentos coerentes ou erráticos. Esta definição de largo espectro dota o conceito de *estratégia* duma abrangência da qual discordamos.

Outros autores optaram por uma definição mais limitada deste conceito, subordinando-o a uma racionalidade pré-activa e, portanto, aos objectivos conscientes dos actores sociais. Deste modo, procuram combinar a racionalidade dos sujeitos com os *constrangimentos* organizacionais, apresentando as *estratégias* como respostas conscientes às exigências do contexto sócio-organizacional:

"Em essência, as estratégias são caminhos para atingir objectivos (...) são planos de acção relacionados com objectivos vagos e genéricos. Por mais imediatos que os objectivos sejam, subordinado a eles está o plano de acção, como as táticas às estratégias. (...) os objectivos não são fixos. Eles podem ser diferentes daquilo que aparentam ser, ou podem ser de algum modo condicionados, eles devem ser vistos como uma colecção de prioridades (...). É claro que quanto mais complexo for o objectivo, mais complexa é a estratégia; e quanto maior for o objectivo, maior o risco" (Woods, 1980:18).  
"As estratégias de sobrevivência são o produto da actividade consciente e criativa dos professores. O conceito de estratégia de sobrevivência empresta mais importância à perspectiva de que os professores respondem às exigências do seu mundo (...) como construtores de significados. Consequentemente, o uso do conceito de estratégia de sobrevivência envolve o reconhecimento da essência humana do homem como criador de consciência" (Hargreaves, 1978:75-6).

Preferimos esta conceptualização de *estratégia* porque nos permite fugir ao reducionismo da acção à sua dimensão política. Existem muitos comportamentos estratégicos no domínio do controlo disciplinar, mas nem todas as acções disciplinadoras são estratégicas. Muitas destas são motivadas pelo esquecimento, por impulsos inconscientes, por sentimentos ambíguos e indefinidos e podem mesmo ser acidentais e indesejadas. Estes comportamentos não são considerados, à luz do conceito redefinido de *estratégia*, como comportamentos estratégicos(2).

De acordo com a teoria política, a gestão disciplinar assumirá as formas das *estratégias* que os professores e os alunos montarem, aqueles para sujeitarem os alunos à ordem institucional que desejam, estes para se furtarem à ordem institucional que recusam. Os actores escolares são, assim, agentes dotados de autonomia que negociam entre si os objectivos, os meios e as formas de disciplinação.

### 1.3. os expedientes

Para a *teoria da anarquia organizada* as organizações encontram-se estruturadas em torno de diversas ambiguidades: não possuem claras e consistentes noções acerca do que pretendem fazer (finalidades ambíguas), de como o vão fazer (tecnologia incerta e decisão aleatória), de quem vai tomar as decisões (participação fluida) e não aprendem com as acções passadas (distorsão selectiva dos factos). Esta teoria permite-nos a compreensão dos comportamentos que fogem à lógica racionalista quer da *burocracia*, que nos apresenta os actores subjugados ou sucumbidos à força centrípeta das regras e estruturas formais, quer da teoria política, que nos oferece uma organização dominada ou subjugada pelas acções dos actores e das estruturas informais.

As organizações têm finalidades problemáticas e mal definidas. As acções não são guiadas por objectivos previamente definidos, estes emergem no decurso da acção e tornam-se claros quando provocam efeitos visíveis, sendo a sua formulação posterior à acção. A tomada de decisões não obedece ao modelo sinóptico, que permite escolher a melhor solução, mas sim ao modelo sequencial, sendo as soluções escolhidas à medida que se desenrola o processo administrativo. O controlo disciplinar segue, nesta perspectiva, objectivos indefinidos e não consensuais e os professores podem mesmo não seguir objectivos conscientes. A acção administrativa é, de acordo com Cohen,

March e Olsen (1972:1), pouco estruturada e os seus objectivos constituem indefinidos guias de conduta:

"A organização opera na base duma variedade de objectivos inconsistentes e mal definidos. Ela pode ser melhor descrita mais como uma desarticulada colecção de idéias do que como uma estrutura coerente; ela descobre mais frequentemente as suas preferências através da acção do que age na base de preferências".

As tecnologias utilizadas são incertas e irregulares, são pouco claras e mal compreendidas pelos participantes. Os processos organizacionais não são uniformes, desenvolvendo-se de acordo com as preferências dos sujeitos. Na ausência de uma tecnologia sistemática e reconhecidamente eficaz, os administradores recorrem a soluções carenciadas de uma racionalidade absoluta. A *imitação*, enquanto reprodução dos comportamentos alheios e mesmo estranhos à organização, permite importar soluções consideradas eficientes ou satisfatórias. A *intuição*, recorrendo a situações e a cenários debilmente percebidos, permite a descoberta espontânea de novas acções. A administração recorre, assim, a comportamentos pouco sistemáticos e fracamente estruturados. O controlo disciplinar constituirá, nesta perspectiva, uma tecnologia inconsistente, recorrendo a procedimentos e penas retiradas de outras escolas e utilizadas por outros professores ou descobertas por acaso na resolução de problemas concretos. Não existe uma relação lógica e coerente entre acto indisciplinado praticado e punição disciplinar aplicada.

A *racionalidade* não constitui, desta forma, um factor pré-activo, que determina a forma, conteúdo e sentido das acções administrativas, mas sim a integração da criatividade valorativa e da actualização dos valores, bem como a inovação tecnológica. Como afirma March (1985:234), é esta racionalidade que determina o carácter organizado da administração:

"(...) a racionalidade é o melhor mecanismo para integrar os novos objectivos na estrutura de valores existente. Ela dota a organização da complexidade sem a qual aquela se torna indistinguível do que é feito à toa".

As organizações são sistemas *loosely coupled*, caracterizados por várias desconexões que reduzem ou enfraquecem a sua integração. Existe uma *desconexão orgânica*, desempenhando os diferentes órgãos funções desarticuladas ou mesmo contraditórias ou conflituosas; existe uma *desconexão participativa*, encontrando-se os participantes fracamente interrelacionados, estabelecendo entre si (administradores-professores, professores-professores, professores-funcionários e professores-alunos) relações ambíguas, podendo mesmo desconhecerem-se mutuamente; existe uma *desconexão factual*, não estando os eventos ligados por nenhuma ordem causal e a sequência causa-efeito, quando ocorre, é fortuita e accidental. O controlo disciplinar constitui, desta forma, um conjunto de comportamentos desconexos, sem ligação entre si, e nalguns casos contraditórios, reduzindo a eficácia da *disciplinação* e inviabilizando a realização da *socialização normativa*.

O modelo *loose coupling* caracteriza-se, como sublinha Weick (1976:3), pela desconexão entre estrutura e papéis e entre acção e efeitos:

"(...) eventos articulados são responsivos, mas cada evento também processa a sua própria identidade e alguma eviência do seu isolamento físico e lógico (...) a sua ligação pode ser circunscrita, infrequente, fraca nos seus efeitos mútuos, insignificante (...) provisoriedade, dissolubilidade e implicidade são propriedades potencialmente cruciais da "cola" que une a organização".

Na resolução quotidiana de problemas administrativos, os administradores têm ao seu alcance diversas alternativas de acção. A escolha da resposta administrativa depende de diversos factores: das expectativas das consequências, criadas por analogia com experiências passadas, que permitem a antecipação de cenários e a antevisão dos efeitos; da *informação*, que permite conhecer as condições da acção e as acções desenvolvidas pelos outros, e que fornece o material crítico para análise da situação real; do tónus do grupo de administradores, de carácter competitivo, procurando cada um reservar para si informação considerada fundamental, ou de carácter cooperativo, preferindo todos as mesmas consequências; da hierarquia de meios e fins, nem sempre definida e explícita e raramente bem articulada; das finalidades formuladas que frequentemente ignoram todas as alternativas possíveis. O controlo disciplinar, deste modo entendido, é irregular e incompleto, segue objectivos difusos ou ocultos, e raramente assenta numa decisão colectiva e consensual.

Não existe uma racionalidade absoluta, na base da qual os actores tomam as melhores decisões. Como defendem Simon e March (1979:138), existe uma *racionalidade limitada*, sujeita à interpretação idiossincrática dos sujeitos, marcada pelas normas partilhadas que funcionam como critérios de satisfação:

"A maior parte das tomadas de decisões humanas, individuais ou organizacionais, consistem na descoberta e selecção de escolhas satisfatórias; só nos casos excepcionais é que ela se caracteriza pela descoberta e selecção de escolhas óptimas (...) Na medida em que fazemos escolhas em função das normas de satisfação, estas normas fazem parte da definição de situação".

As decisões não são planeadas nem tomadas de acordo com o modelo racional, segundo o qual a melhor decisão é tomada de entre um leque de decisões possíveis. Pelo contrário, elas surgem de acordo com o modelo do *garbage can*: as soluções são encontradas ao acaso - e por inspiração - e aplicadas na resolução do problema; se não se mostram eficientes, são atiradas para o caixote do lixo, sendo substituídas por outras, às vezes retiradas doutro caixote do lixo. Há problemas que exigem soluções, mas também existem soluções à procura de problemas, há problemas que surgem não para serem resolvidos, mas para serem negociados de modo equívoco e incerto. O controlo disciplinar não segue o modelo apriorístico, segundo o qual a melhor solução é escolhida de entre todas as soluções possíveis, mas sim o modelo sequencial, sendo as decisões tomadas de acordo com critérios seleccionados no contexto da acção.

Deste modo, como referem Cohen, March e Olsen (1972:2), a decisão depende, em última análise, do processo social ocorrido no interior da organização:

"Uma chave para compreender os processos internos das organizações é ver a oportunidade de escolha como um caixote do lixo para dentro do qual vários problemas e soluções são atiradas pelos participantes à medida que são produzidos. A mistura de desperfícios num único caixote depende em parte dos rótulos atribuídos aos outros



caixotes; mas também depende do tipo de lixo que está a ser produzido no momento, da variedade de caixotes disponíveis e da rapidez com que o lixo é removido da cena".

No quotidiano administrativo duma organização ocorrem diariamente factos de pequena e grande importância, alguns dos quais são registados em documentos oficiais, outros são registados na falível memória dos administradores. Contudo, mesmo quando são fixados através do seu registo escrito, estes factos raramente possuem uma relevante importância organizacional, porque o seu registo nem sempre é atempado, é selectivo no conteúdo e, com frequência, jamais será consultado. As organizações não aprendem com os seus erros e sucessos, o passado é omitido ou reduzido aos traços mais marcantes para os sujeitos e que, distorcidos e recriados, sobreviveram à mortandade da memória. Deste modo, o controlo disciplinar processar-se-á através do recurso a novos procedimentos e penas correctivas, sem que se crie uma jurisprudência disciplinar.

A memória fiel pode, assim, constituir um obstáculo à participação voluntarista e informal dos membros e, deste modo, à *inovação* organizacional. A presença da memória, ou a sua ausência, desempenha, como subsegue March (1984:234), uma função organizacional:

"As regras da consistência e racionalidade requerem uma tecnologia da memória. Para muitos propósitos, boas memórias permitem boas escolhas. Mas a faculdade para esquecer, ou fechar os olhos, também é útil. Se eu não sei o que fiz ontem ou aquilo que os outros membros da organização fazem neste momento, eu posso agir dentro do sistema racional e ainda fazer coisas insensatas".

Na perspectiva da *teoria da anarquia organizada* a disciplina constitui um processo incerto e ambíguo. A tomada de decisões disciplinares constitui uma oportunidade para descobrir novos objectivos educacionais, mais do que para seguir uma política de educação assente em objectivos pré-definidos. Os efeitos dos actos disciplinares podem ser integrados na experiência dos professores, enriquecendo o seu repertório disciplinar, mas os factos não são na sua totalidade integrados no conhecimento, pois os actores retêm deles apenas alguns traços, aqueles que mais os afectaram. Os factos objectivos são subjectivamente percebidos e parcialmente interiorizados, não permitindo criar uma jurisprudência que ofereça uma relação entre o acto indisciplinar e a punição mais eficiente, frequente ou justa. Os acontecimentos dependem de factores situacionais e aleatórios e os professores agem na base dos seus critérios de satisfação, os quais dependem do seu papel de educadores mas também do seu carácter e dos constrangimentos situacionais que envolvem a sua acção profissional. Em consequência da desconexão disciplinar, as práticas de disciplina são isoladas e criativas, os órgãos disciplinares e os professores agem desarticuladamente, perseguindo objectivos diversos e às vezes contraditórios ou mesmo opostos.

O controlo disciplinar poderá, assim, ter um carácter marcadamente espontâneo, ambíguo e contraditório. Para definirmos os comportamentos disciplinadores que carecem de uma racionalidade pré-activa propomos o conceito de *expediente*. Este constitui um comportamento isolado, sem conexão com outros comportamentos, que visa resolver uma situação problemática, momentaneamente sentida pelos actores em situação concreta de acção. A sua utilização não é conduzida pelo conhecimento prévio

dos seus efeitos, pois resulta de decisões tomadas em situações de constrangimento ou de forte emocionalidade, e é adoptada porque, de modo indefinido, se afigura ao professor como meio que poderá resolver de imediato a situação constrangedora, isto é, o problema disciplinar. Como assenta mais na intuição do que na razão, ele é mais intuitivo e criativo do que racional e sistemático, constituindo um importante meio de *inovação* organizacional.

Tem um carácter espontâneo porque a decisão que determina a sua aplicação possui uma forte componente emocional, não resultando de uma equação cuidada da situação mas de uma resposta frequentemente baseada nas atitudes dos professores. Tem um carácter efémero, pois pode ser necessário mais do que um expediente para extinguir a situação ou pode, não obstante a sua eficiência, ser suprimido e substituído por outro mesmo antes que a situação tenha sido resolvida. Tem um carácter isolado, porque a acção disciplinadora em dado momento adoptada por um professor raramente é acompanhada por uma actuação concertada com os restantes professores, e porque o próprio professor poderá tomar medidas que enfraqueçam ou anulem os efeitos desejados do expediente.

O expediente pode integrar-se numa estratégia conduzida pelo indivíduo ou pelo grupo de participantes para manterem ou aumentarem o seu poder no interior da organização. Contudo, essa integração não é percebida pelos actores nem conduz a acção, podendo a sua racionalidade ser posteriormente reconhecida ou atribuída e formulada. Se seguem alguma forma de objectivos, estes são vagos e indefinidos, correspondendo mais a vantagens difusamente intuídas do que a prioridades criteriosamente seleccionadas e que funcionam como claros guias de conduta. O expediente constitui um acto administrativo debilmente articulado com outros actos administrativos, sendo orientado mais pelos sentimentos do tomador da decisão do que por uma clara hierarquia de preferências. Não é orientado por uma racionalidade em relação a objectivos individuais, a valores do grupo ou a rotinas(3). Se possui uma orientação normativa, esta assenta numa *racionalidade de satisfação*.

## 2. A prática dos paradoxos

As práticas de controlo disciplinar reflectem as qualidades e vicissitudes das práticas profissionais dos professores. Por isso, elas devem ser analisadas tendo em conta os seguintes aspectos: o processo de averiguações, o qual denuncia o carácter formal ou informal dos processos disciplinares, e o tipo de socialização, normativa ou comportamental, a que os alunos são sujeitos; o processo de tomada de decisão no tocante à pena a aplicar reflecte a diversidade das ideologias profissionais, as quais interferem nos valores pedagógicos docentes; a pena aplicada, a qual de algum modo traduz a estrutura moral da classe docente. No seu conjunto, a realização de um conselho de turma disciplinar constitui um momento único para a análise da organização escolar. Nele estão presentes todos os elementos pertinentes e estruturantes da vida escolar: o

quadro normativo para a acção disciplinadora, composto por regras emanadas dos órgãos centrais, ou por regras produzidas no seio da organização pelos actores sociais; o carácter profissional da docência, implícito na convergência ou divergência das acções e na sua legitimação pedagógica; e os objectivos educacionais da escola, inscritos nos processos correctivos e nas punições adoptadas. Por isso, o controlo disciplinar assume as formas do acaso, ora confinado às orientações normativas formais e burocráticas, traduzidas em procedimentos e penas prescritas, ora submetida a orientações normativas instituintes, produzidas no seio do grupo de professores. Os procedimentos disciplinares são, pois, fortemente marcados pela imprevisibilidade decisional dos participantes<sup>1</sup>.

### 2.1. as infidelidades normativas

A administração escolar encontra-se relativamente formalizada por diversas regras formais que determinam quer a substância quer o espírito dos actos administrativos. Todavia, as regras formais frequentemente carecem de força impositiva junto dos actores e estes criam outras regras, não formais e informais, que frequentemente se apresentam dotadas de maior força impositiva, constituindo o quadro normativo orientador das acções administrativas. Criam-se, assim, *infidelidades normativas*, ou seja, a acção administrativa não se orienta pelas prescrições legais que consubstanciam os objectivos organizacionais formais, mas sim pelos objectivos pessoais e grupais (Lima, 1992:165-175).

As situações indisciplinadas têm de ser, por força de lei, objecto de um tratamento organizacional. A participação escrita ao órgão competente constitui a forma prescrita de comunicação de um facto indisciplinar, de modo a que este possa ser avaliado, para eventual penalização, de acordo com a sua gravidade. Na escola estudada, utilizam-se para o efeito fichas estandardizadas. As frequentes queixas dos professores de que não faziam participações, porque não encontravam os directores de turma, levaram o conselho directivo a elaborar uma ficha. Esta é pedida e entregue à funcionária do piso da sala de professores e destina-se a facilitar o processo de comunicação e a constituir um registo biográfico do aluno. A participação não significa por si só a aplicação de uma pena, ela visa antes informar o director de turma de um incidente disciplinar, já punido ou não, o qual tomará a decisão que julgar mais conveniente sobre o tratamento a conceder-lhe. Nesta escola, o conselho pedagógico deliberou, no entanto, que 3 participações na mesma disciplina implicam, automaticamente, a reunião do conselho disciplinar. Esta deliberação constitui uma *infidelidade normativa* que institui uma regra informal, pois não é reconhecida ao conselho pedagógico qualquer competência deliberativa em matéria de controlo disciplinar discente.

Foram produzidas 132 participações escritas, durante o ano que realizámos o nosso estudo. A distribuição dos queixosos por grupo social revela uma grande concentração: 121 (91,5%) são de professores, 7 (5%) são do conselho directivo e oficializam participações orais a este órgão apresentadas, 3 (2%) são de funcionários e 2 (1,5%) são de alunos. As participações escritas são um meio de comunicação de factos indisciplinados quase exclusivamente utilizado por professores e a oralidade constitui o

meio mais utilizado por funcionários e alunos. O recurso à participação escrita tem um carácter ocasional: dos 196 professores que compõem o corpo docente, só 43 (22%) efectuam participações; de entre estes, somente 5 concentram 43% das participações e, se alargarmos este número a 9 professores, atingimos 64% das frequências. A participação é, pois, ocasional e concentrada.

As participações são utilizadas fundamentalmente para comunicar a aplicação da 2ª pena, cuja aplicação é da competência do professor e tem de ser obrigatoriamente comunicada: 112 participações (85%) informam que o aluno ou alunos identificados foram expulsos da sala de aulas, e as restantes 20 (15%), remetidas pelo conselho directivo (6%), pelos professores (6%), pelos funcionários e alunos (3%), comunicam a existência de infracções cometidas em diversas situações. Deste modo, podemos constatar que, dada a sua escassa utilização para comunicar factos indisciplinados, a participação escrita constitui um instrumento de controlo disciplinar escassamente utilizado. Os incidentes participados foram perpetrados na sala de aulas (92%), no corredor (5%), nos balneários (2%) e no ginásio (1%). Assim, as comunicações oficiais de indisciplina restringem-se quase exclusivamente aos espaços lectivos.

A redacção das participações, no seu todo, visa produzir enunciados culpabilizantes dos alunos. Para tal, os professores recorrem a técnicas narrativas que designamos de visibilização do infractor, descontextualização factual e indução valorativa.

A ordem e sequência de conteúdo semântico dos textos das participações revela uma relação significativa entre conteúdo cognitivo e primacialidade e recetividade da mensagem. Esta relação é de extrema importância pois revela a função latente da participação: produzir uma leitura objectivamente condicionada do receptor. A elaboração da participação obedece a objectivos que não se subordinam à finalidade informativa, mas que visam uma função sugestiva, criando um clima decisional tendente a desculpabilizar o professor e a penalizar o aluno. Para isso, a mensagem produzida tem de excluir a situação didáctica e de enfatizar a acção indisciplinada e o carácter desviante do aluno. A estrutura semântica das participações é a seguinte:

As participações produzem uma *visibilização do infractor*. São normalmente iniciadas pela identificação dos alunos (62%) e terminadas pela indicação dos motivos da participação ou da pena aplicada (40% do total). Deste modo, a mensagem explora os efeitos da *primacialidade* e da *recetividade*. Ou seja, reforça a percepção dos elementos referentes ao aluno, tornando-o principal, senão único, sujeito da acção. A frequente referência a avisos e advertências anteriores no final da mensagem (20%) reforça o carácter negativo e recorrente do seu *comportamento divergente*.

Esta função discriminatória é facilitada pela omissão das circunstâncias situacionais (apenas presentes em 11% do total das referências conteúdos) e pelo frequente recurso a estereótipos motivacionais apresentados em diferentes situações. As motivações são as seguintes: discriminadas ("estava sentado no chão", "respondeu com um sorriso cínico", etc) - 53 (43%); perturbação da aula ("por perturbar a aula" ou "perturbando o funcionamento da aula") - 43 (36%); condutas incorrectas ("devido ao seu comportamento não ser correcto" ou "por ter atitudes impróprias") - 15 (13%);

perturbação dos colegas ("por estar a perturbar os colegas", "perturbando os colegas") - 6 (5%); perturbação da turma ("perturbando a turma") - 2 (2%); não refere - 1 (1%). A convocação de motivos estereotipados e o registo dos efeitos negativos (perturbação da aula, da turma ou dos colegas) permite uma ocultação dos motivos reais da punição, ou seja, do comportamento indisciplinado. Os motivos alegados desempenham, assim, uma função social: fornecer uma justificação socialmente aceitável para o seu plano de conduta. Deste modo, encontramos uma *triade factual*: o facto indisciplinado, que objectivamente ocorreu; a participação do facto, cuja narração condicionada cria um novo facto; o facto disciplinador, motivado e condicionado pelos dois factos anteriores.

Os professores recorrem a uma técnica de redacção que designamos de *descontextualização factual*. Esta consiste numa desvalorização do contexto que leva a um empolamento das acções. Ao suprimir dados que permitem a caracterização da situação, a qual é indispensável a uma compreensão objectiva das condutas dos sujeitos, as participações simplificam as condições contextuais e isolam as acções transformando-as em factos tipificáveis e passíveis de avaliação espontânea. Esta desvalorização do contexto, suprimindo os aspectos mais conflituosos da relação pedagógica, protege o professor da avaliação profissional externa e acentua a culpabilidade do comportamento discente considerado indisciplinar. A ausência da descrição da situação permite retirar o professor da cena da acção, isolando o aluno como agente e permitindo a avaliação dos seus comportamentos, sem relação a um contexto didáctico e pedagógico eventualmente explicativo da acção indisciplinada.

As participações condicionam a avaliação dos factos, processando aquilo que designamos de *indução valorativa*. Os factos não são narrados com a objectividade assente na descrição objectiva e imparcial da situação indisciplinar, ao mesmo tempo social e pedagógica, antes são rodeados de uma adjectivação que qualifica as acções e os sujeitos, sugerindo ao leitor as conotações a fazer e que conduzem a uma imediata avaliação negativa daqueles. A adjectivação assenta não nas suas qualidades cognitivas, mas sim nas suas qualidades psicológicas: "aluno resmungão e mal educado"; "por ser malcriado, aliás como é já hábito dele"; "os alunos abaixo mencionados são incorretos e malcriados", etc. Deste modo, a participação visa cumprir uma formalidade legal e não constituir uma peça de cariz judicial, objectiva e imparcial, própria de um processo de averiguação ou inquirição disciplinar. A participação escrita não constitui uma peça assente na neutralidade normativa, redigida numa linguagem denotativa, sendo fortemente marcada pelos interesses dos professores que as produzem, que recorrem a uma linguagem carregada de conotações e ambiguidades. Trata-se, no fim de contas, de um instrumento de poder ao serviço de uma estratégia de imputação do desvio ao aluno e de desculpabilização do professor.

A escrita, enquanto técnica de registo documental dos actos indisciplinados, tem pouca importância organizacional. Dos 10 casos sujeitos à avaliação do conselho de turma disciplinar, só 3 (2%) tiveram por origem a participação escrita. A participação constitui uma rotina que visa meramente satisfazer a regra formal que obriga a comunicação, ao director de turma, do facto indisciplinado, não se esperando que ele tenha uma intervenção claramente disciplinadora. Os actos considerados mais graves

Quadro I

a primacialidade e recontidade da comunicação

conteúdo informativo	ordem semântica (em %)					% Total
	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	
data/hora da ocorrência	25	5	11	5	0	12
identificação do aluno	62	13	19	2	0	26
descrição da situação	2	1	0	0	0	1
pena aplicada	7	61	17	5	40	24
advertência anterior	3	6	5	21	20	8
motivação da particip./pena	1	14	48	67	40	29
	100	100	100	100	100	100

e dignos de tratamento especial são comunicados directa e verbalmente ao conselho directivo, ultrapassando a figura do director de turma e desprezando as suas competências, pois a ele cabe a avaliação do grau de gravidade do acto indisciplinar e a solicitação ao conselho directivo da abertura de um processo de averiguações. Desta forma, a comunicação do incidente disciplinar assume um carácter ambíguo: por um lado, não satisfaz os requisitos legais que obrigam a que aquela seja escrita e dirigida ao director de turma; por outro lado, ao ser receptor destas comunicações, o conselho directivo é sobrecarregado com o tratamento de informação para o qual não tem competência formal.

A escrita permite comunicar à distância, o armazenamento da informação em arquivo e a despersonalização da relação social (Goody, 1986:104). A escassa importância da escrita na formalização dos processos de disciplinação poderá resultar do carácter primário das relações professor-aluno. Estas são mais marcadas pela proximidade do que pela distância, pelo paternalismo do que pelo autoritarismo. Deste modo, o registo escrito, próprio de uma organização burocrática, revela-se aqui dispensável, senão mesmo indesejável, para a disciplinação dos alunos.

A realização de processos disciplinares revela uma grande simplificação processual. A investigação e apuramento da verdade é normalmente feita de acordo com procedimentos espontâneos (inquirição das testemunhas, dos suspeitos ou de toda a turma durante a aula) e informais (os actos administrativos nem sempre são consagrados em documentos oficiais ou autenticados). A documentação produzida revela alguma inconsistência no domínio das designações: "auto de declarações" e "relatório de averiguações de factos", os quais registam os resultados das audições e dos acareamentos processados com os suspeitos e as testemunhas; "relatório do processo disciplinar movido ao aluno (...)" ou "participação para o processo disciplinar do aluno (...)", os quais contêm a narração da situação incidental, constituindo a sua participação formal; "processo disciplinar", contendo quer a narração dos factos, quer os resultados e conclusões da inquirição já efectuada. A finalização do processo de averiguações não termina com a recomendação da acção disciplinar: nunca o averiguador propôs o arquivo do processo ou a aplicação de uma pena, à excepção de um caso em que é

sugerida a pena a aplicar.

O processo de averiguações é ambíguo. Nem sempre são ouvidos os arguidos e raramente as declarações são registadas por escrito, mais parecendo que a audição dos alunos não busca a efectiva procura da verdade, mas antes a satisfação da regra formal que a prescreve. Em muitas escolas, este procedimento averiguativo nem sequer é realizado. Dado que a verdade aparece como pressuposta, o efeito parece antes ser a dominação dos alunos e a criação de uma difusa imagem de que os responsáveis pelo controlo estão atentos à realidade escolar, reafirmando o seu papel tutelar e punitivo. Nesta medida, a oficialização dos actos disciplinares não revela pertinência e o apuramento da verdade é registado na infiel e falível memória do averiguante:

"Nos casos das participações que me pareciam mais graves, eu chamava alguns alunos ao meu gabinete de Química e falava com eles isoladamente, enquanto dava a aula prática com outra turma. Podia licença ao professor que lhes estava a dar aula e ia-os chamando um a um. O último chamava o seguinte. Quando chegava ao terceiro ou ao quarto eu já não me lembrava inteiramente do que os primeiros disseram, mas dizia-lhes Eu já sei tudo, só quero que tu me confirmes o que se passou. E eles diziam, porque não sabiam o que o colega anterior tinha dito"<sup>5</sup>.

A tramitação disciplinar com muita frequência não segue os passos processuais. As declarações prestadas nem sempre são devidamente registadas e autenticadas. Frequentemente são registadas na voz passiva e, sugerindo uma redacção posterior ao acto de audição, só em cinco processos são assinadas pelos declarantes, abrangendo 34 assinaturas (69%) das 49 pessoas ouvidas. Esta percentagem é naturalmente menor dado que o cálculo incide sobre as audições documentadas, havendo muitas que foram omissas, ou porque tiveram um carácter colectivo ("tendo ouvido a turma") ou porque não foram registadas ou foram deficientemente registadas (um dos processos apresenta uma folha esquemática sem identificação da sua natureza e finalidade, indicando nomes de alunos seguidos do registo telegráfico de declarações). Dos 10 conselhos de turma disciplinares, foram lavradas 8 actas e destas só cinco são assinadas, três pelo presidente e pelo secretário do conselho e duas apenas por um deles.

Nas averiguações, os professores utilizam diversas técnicas interrogatórias a fim de colherem elementos que lhes permitam aproximarem-se da verdade dos factos. As mais frequentes são a técnica da observação e a técnica do condicionamento. A primeira consiste na observação atenta da turma ou de alguns alunos e no registo mental dos dados recolhidos:

"O Rascão tentou convencer-me da história que tinha contado já ao Dr. Francisco de Almeida, mas eu apercebi-me a certa altura, pela reacção dos outros colegas, que havia factos que não se conjugavam"<sup>6</sup>.

A segunda consiste na manipulação da realidade objectiva dos alunos, sugerindo que já conhece a verdade e que a confissão espontânea pode funcionar como atenuante:

"Eu notei pelos olhares, por algumas hesitações, que havia alunos que sabiam a verdade, mas que não a diziam. Então disse-lhes que não valia a pena ocultar a verdade, que eu já a sabia e que, portanto, se confessassem espontaneamente teriam atenuantes. Foi então que o João disse Pronto, eu vou falar! E contou tudo"<sup>7</sup>.

A prestação de declarações não obedece ao princípio da declaração sob juramento: das 49 audições formalmente efectuadas e registadas só 2 (4%), a de um professor e a de um aluno suspeito e reincidente, se realizaram debaixo de juramento. A não exigência do juramento, como condição para a prestação de depoimentos, significa a não utilização do *controlo social interno* como factor de condicionamento das declarações prestadas e de apuramento da verdade. Este procedimento parece antes só ser exigido aos professores, reconhecendo a sua credibilidade testemunhal e atribuindo ao seu testemunho uma dignidade superior, e também aos suspeitos de terem cometido infracções de grande gravidade, cujas declarações devem ser registadas e autenticadas de modo a evitar a futura omissão ou negação das mesmas<sup>8</sup>. As averiguações não foram feitas num espaço ou tempo próprio, sendo frequentemente feitas durante as aulas, na sala de aulas ou no pátio de recreio. Num caso, foram exercidas formas de coacção pela professora ofendida no período em que decorria o processo de averiguações: na reunião de conselho de turma, o encarregado de educação reprovou o facto de "o processo ter sido demasiado arrastado tendo a turma sofrido já algumas hostilidades".

A vida na escola frequentemente assenta naquilo que designamos de *validade factual* - os factos organizacionais adquirem uma autonomia de vida que lhes é atribuída pelos actores sociais, sem que necessitem ser vertidos em documentos escritos e autenticados pelos que neles tomaram parte. Deste modo, os actos administrativos não formalizados são transformados em factos correntes de aceitação tácita e universal. Esta validade factual frequentemente substitui a validade legal. A ênfase da acção poderá deixar supor que, deste modo, os professores processam uma imputação de desvio à acção e não ao sujeito, o que revelaria uma preocupação disciplinar pedagógica, deixando ao aluno uma larga possibilidade de regressar à conformidade com a ordem social. Tal, porém, não acontece: ao suprimir o contexto da acção, reduzindo a complexidade situacional do desvio, e ao produzir juízos de valor, condicionando a leitura dos factos, cria-se um clima disciplinar orientado para a punição, ao mesmo tempo que se reduzem as possibilidades de defesa do aluno. A imputação de desvio é feita ao aluno e não ao acto.

O registo documental revela a ausência de uma linguagem processual. Esta recorre escassamente à linguagem judicial ou penal: "prevaricações", "actos de vandalismo e lactocínio" e "acto gravoso" são os únicos termos dotados de um carácter mais judicial e citados uma só vez. Simultaneamente, encontramos o recurso mais frequente a uma linguagem comum, de cariz valorativo: "comportamento anormal", "insolente" e "mal educado". A inexistência de uma linguagem específica e que tecnicamente identifique as várias fases, pessoas e peças do processo disciplinar, revela a pouca atenção dada ao controlo disciplinar, enquanto actividade formalizada e educativa.

Para que ocorra um acto administrativo, este deve observar algumas condições, objectivas e formais. Deve ser mencionado a sua "substância" ou "conteúdo" (a pena). Este deve ser lícito, ou seja, ajustado à legalidade, razoável na sua proposta de acção, possível de ser executado. Deve assentar em "pressupostos de facto", isto é, em circunstâncias materiais que justificam a produção do acto (narração da infracção),

referir a "causa" da intervenção administrativa (indicação da regra infringida). Deve ainda possuir um "fim" explícito (educar para a participação, por ex.), ser declarado, para que seja publicamente conhecido e ser notificado à pessoa que o motivou de forma a garantir a sua eficácia (Mateo, 1989:325-33). Como vimos, raramente os actos de disciplinação satisfazem estas condições, tornando-se em actos afectados por *vício de forma e ilícito disciplinar*. Deste modo, a sua natureza é desvirtuada transformando-se mais em actos materiais do que actos administrativos<sup>9</sup>.

As práticas do controlo disciplinar revelam ainda outras incongruências formais. Estas abrangem a constituição do conselho de turma convocado para fins disciplinares, as suas funções e competências disciplinares bem como as penas atribuídas. A presidência do conselho de turma nem sempre é correctamente preenchida: num caso, esta foi ocupada pelo director de turma quando, no tocante a esta matéria, a lei prescreve que a presidência é exercida pelo presidente do conselho directivo, o qual pode fazer a delegação desse papel na pessoa do vice-presidente<sup>10</sup>. A alienação das funções consultivas, por parte do conselho de turma, não está legalmente prevista. No entanto, ao instituir uma vigilância especial durante um mês e ao decidir que uma nova participação acarretaria uma imediata pena de suspensão, o conselho de turma institui um clima de coação e intimidação sobre os alunos. Esta decisão revela a diminuta importância da função pedagógica da disciplinação, desempenhada pela reunião do conselho de turma para efeitos disciplinares. Em dois casos, o conselho de turma decide transferir para o presidente do conselho directivo a competência para, perante nova participação de indisciplina, punir o aluno com a pena imediatamente superior.

Esta decisão afecta profundamente o princípio que orienta o processo disciplinar: a acusação tem de provar a culpabilidade do arguido. Nos casos acima descritos, este é imediatamente punido, sem que haja processo de averiguações, no qual ele e as testemunhas que indicasse seriam ouvidas, a fim de que se apurasse a verdade dos factos. É sobre ele que pesa o ónus da prova, e não sobre o professor e os órgãos de gestão disciplinar, que ignoram a figura judiciária dos processos de averiguações, do qual podem dispor para apurar o grau de responsabilidade do arguido. Esta prática disciplinar aproxima-se da figura judicial da *presunção da culpa*, segundo a qual o arguido é presumidamente culpado a menos que prove a sua inocência.

Noutros casos, o averiguante valoriza diferencialmente os depoimentos do arguido e do queixoso: "nem me passava pela cabeça pôr em causa o testemunho do professor". Esta prática judicial, muito próxima da figura da *fé em juízo*, consiste na acrescida valorização das declarações de indivíduos que, em virtude da sua condição social e moral, possuem uma maior credibilidade, estando os seus testemunhos dotados de um maior grau de valoração provatória. Assim, tal como o testemunho do polícia possui maior credibilidade do que o do cidadão comum, também as declarações do professor são mais credíveis do que as dos alunos, possuindo os seus testemunhos valor de prova. O recurso a estas práticas não formais, no sistema administrativo da escola, visa criar as condições para a materialização de um objectivo do controlo disciplinar: a imputação de desvio. Esta reconhece ou cria um desviante, sobre o qual cairá uma pena que o expulsa temporariamente do seu espaço de trabalho e restaure a autoridade do

professor.

Deste modo, o conselho de turma, enquanto órgão disciplinar, não procurará a explicitação das regras para objectivamente analisar a situação, como seria sua função. De resto, esta particularidade deste órgão disciplinar poderá ser semelhante à ambiguidade das regras por que se regem outros órgãos de justiça:

"A redução da ambiguidade das regras é uma das principais funções das cortes de justiça, principalmente as de apelação. Ao dar uma oportunidade para o esclarecimento ou reafirmação de uma regra, o transgressor pode prestar um importante serviço aos demais membros do grupo: estes passam a saber melhor que antes o que é e o que não é legítimo" (Cohen, 1968:27)

## 2.2. os comportamentos estratégicos

As *infidelidades normativas* frequentemente resultam do desconhecimento de facto das regras formais. Esta omissão revela que os professores agem na base de outro quadro normativo que não o formal, e orientam o seu comportamento por referência a regras nascidas da interacção concreta entre os actores sociais. Estas regras apresentam-se, assim, como dotadas de uma força impositiva que as regras formais não alcançam, porque elas correspondem aos sentimentos dos participantes ou, se quisermos, à relação de forças que os diferentes actores entre si estabelecem.

Os professores agem de acordo com uma *estratégia de demissão disciplinar*. O conselho de turma, enquanto órgão disciplinar, possui desempenhos ambíguos. A sua convocação para fins disciplinares confere-lhe poderes somente para aplicar penas de suspensão temporária das aulas até oito dias. A advertência e a ordem de saída da aula são aplicados pelos professores isoladamente, e a repreensão é dada pelo conselho directivo através do seu presidente. Porém, frequentemente o conselho de turma ultrapassa as suas competências: quando pune comportamentos indisciplinados com penas como a repreensão oral ou escrita e a obrigatoriedade de apresentar pedido de desculpas à professora, substitui os professores na aplicação destas penalidades menores, para o que estes possuem competências sem que necessitem de recorrer à consulta daquele órgão. Noutros casos, o conselho de turma demite-se das suas competências: quando decide pela necessidade de aumentar temporariamente o controlo sobre a turma de modo a prevenir o agravamento da indisciplina, transforma-se em conselho de turma ordinário, o qual é convocado pelo director de turma para discutir assuntos relativos à integração dos alunos na escola. Por fim, o conselho de turma aliena competências: em dois casos, tomou a decisão de transferir para o presidente do conselho directivo a faculdade para, perante nova participação, punir os alunos na pena imediatamente mais gravosa. Esta decisão introduziu um mecanismo de indexação penal, a qual não tem existência legal.

Os professores parecem, assim, possuir um baixo nível de envolvimento no controlo colectivo da indisciplina. Eles participam no controlo orgânico da disciplina de acordo com uma *participação passiva ou demissionária*. Ao alienarem as suas atribuições e deveres, a materializar pela análise colectiva da situação indisciplinar, os

professores esvaziam de sentido a existência dos órgãos colectivos competentes. Do mesmo modo, raramente as decisões são tomadas por unanimidade, surgindo com frequência abstenções. Neste caso, o controlo orgânico disciplinar assenta numa *participação requisitada*. Na ausência de uma coordenação pedagógica permitida pela participação em actividades de análise e planificação de actividades de integração social e escolar dos alunos, a sua participação só é possível através de uma requisição escolar. A mobilização dos professores da turma para uma acção disciplinadora concertada passa pela sua convocação pelo conselho directivo. Este tipo de participação caracteriza-se pela formalidade, passividade e tomada de decisões mais ou menos convergentes. Esta forma de participação não reflecte uma integração alienada mas sim uma participação racional que reproduz as condições sócio-organizacionais que permitem aos professores realizar isoladamente a sua actividade de ensino. O individualismo constitui um valor que determina as práticas dos professores, quer as lectivas quer as disciplinares<sup>11</sup>.

Deste modo, quando organicamente constituídos para avaliarem os factos indisciplinares a fim de, fundamentadamente, punirem disciplinarmente os alunos arguidos, os professores têm uma participação limitada e ambígua: desconhecem ou ignoram os preceitos legais, avaliam a situação indisciplinar com base em peças de investigação incorrecta e deficientemente elaboradas ou mesmo inexistentes, e aplicam penas ilegais ou penas para as quais não têm competência legal. Esta ambiguidade é acentuada pela desarticulação orgânica no controlo da disciplina: no caso em que um aluno fora punido com dois dias de suspensão, um mês depois é-lhe movido um segundo processo disciplinar sem que aquele tivesse cumprido a penalidade anteriormente atribuída, tendo o presidente do conselho directivo alegado "falta de oportunidade" para a execução do castigo. Esta desarticulação administrativa provoca uma descontinuidade na acção punitiva e educativa, afectando a autoridade da escola e reduzindo a sua capacidade de controlo disciplinar.

As penas aplicadas revelam a existência de procedimentos processuais e de penalidades à margem da tramitação e da penalidade formal. Num caso, o aluno já sofrera uma penalização de dois dias que não chegara a cumprir, porque não fora notificado. No segundo conselho disciplinar de que foi arguido, sofreu uma pena de oito dias de suspensão, correspondentes aos dois dias omissos e a uma nova pena de seis dias. Qualquer um dos procedimentos, quer a omissão quer a adição, contraria as disposições legais. Os alunos sofrem uma duplicação da pena, ao serem punidos duas vezes pela mesma infracção. Quando é expulso da sala de aulas, sofrendo a respectiva falta de presença, e posteriormente sujeito a conselho de turma disciplinar, onde sofre pena de suspensão, o aluno é punido duas vezes pela mesma falta, o que contraria o princípio penal que defende que o arguido não pode ser penalizado duas vezes pelo mesmo acto. Nesta escola só detectámos um caso em que isso aconteceu. Todavia, esta constitui prática corrente em muitas outras, o que tem constituído motivo de cruzada de formação administrativa por parte dos inspectores escolares.

Na escola, os alunos e os professores vivem em potencial conflito, o qual exige a constante intervenção disciplinadora dos professores e dos órgãos escolares. Porém, nas organizações normativas, a aplicação de sanções publicamente conhecida é entendida

como falta de competência e ineficácia da elite (Bizioni, 1974:79). Daí que, nestas organizações, mais do que ao controlo das causas se recorra ao controlo dos efeitos disciplinares. Dentro deste controlo paliativo, encontramos diversas penalidades, como o envio do aluno ao conselho directivo, o pedido de desculpas ao professor e o sermão. Todas estas penalidades se integram numa *estratégia da retórica moralista*.

O "sermão", "sabonete" ou "raspanço" constitui um dos recursos mais usados para controlar disciplinarmente a turma. As designações utilizadas denunciam um acto de endoutrinamento, visando apresentar e legitimar fins morais sem questionar a sua natureza social, um acto de lavagem, separando do essencial os elementos inúteis de modo a purificá-lo, ou de fricção, amaciando com acutilância as superfícies irregulares. Ele permite substituir, nalguns casos e de acordo com a deliberação deste, o conselho de turma disciplinar, recorrendo a uma forma de controlo mais pedagógica, assente na defesa de alguns valores morais próprios de uma ética da disciplina e do trabalho<sup>12</sup>. Os valores mais frequentemente transmitidos são o respeito pelo papel do professor, pelos direitos dos colegas e a valorização da carreira académica. Porém, estes são universalmente defendidos:

"Quando lhes dou um sermão, digo-lhes que eles têm de se portar bem, que têm de aprender a respeitar o trabalho dos professores porque os professores lhes dão muito de si, e que têm de pensar no futuro, que têm de estar atentos nas aulas e estudar em casa, porque sem o 12º ano não conseguem emprego. Se não estão interessados em estudar, há quem queira e não têm o direito de prejudicar os colegas"<sup>13</sup>.

"Lembro-lhes que os professores têm falta de paciência e têm acessidade de ter uma turma disciplinada para trabalharem. Nunca dou razão aos alunos, faço-lhes ver os seus direitos e os seus deveres e também falo nos direitos e deveres que os professores têm. Quando bruxa o aproveitamento eu digo-lhes que isso se deve à indisciplina, ao mau comportamento"<sup>14</sup>.

"Passo-lhes muitos raspanços. Eles têm que saber que a escola não é um asilo, têm que ter respeito uns pelos outros e que há educação pura e simplesmente não admito. Nunca falo das dificuldades e exigências da profissão de professor, que trabalha muito a preparar as lições, porque isso me parece muito a história do coitadinho"<sup>15</sup>.

Nalguns casos, as práticas disciplinares integram-se numa *estratégia de negociação*. Nesta escola, detectámos a ocorrência de uma "reunião geral de professores e alunos" de uma turma<sup>16</sup>. Esta foi preparada numa pré-reunião à qual compareceram alguns professores e os alunos, e nela se estabeleceram os assuntos a tratar e as formas de os abordar, sendo suprimidas as referências a nomes de disciplinas e de professores. Ou seja, para que em face dos interesses e opiniões divergentes não se agravasse o conflito, negociou-se previamente a agenda da reunião. A sua existência visou permitir uma participação alargada na qual se negociassem as contradições de modo a suprimir os obstáculos disciplinares que reduzem a eficiência lectiva. Nela se discutiram as causas da indisciplina e se acordou um compromisso:

"Os alunos queixaram-se de que os professores não davam aos alunos liberdade para se exprimirem, para fazerem perguntas, que às vezes os insultavam, chamando-os ou sugerindo que eram burros, e que os culpados pela indisciplina eram os próprios professores. Os professores culpavam os alunos, porque havia alguns deles que já entravam na aula aos gritos e aos empurrões, e que durante a aula estavam sempre a conversar. Os professores comprometeram-se a tratar os alunos com mais delicadeza e mais respeito,

algumas acusações dos alunos tiveram eco nos professores! Por sua vez, os alunos prometeram fazer um esforço para se comportarem melhor. Fundamentalmente comprometeram-se a vigiarem-se mutuamente. Olha lá que estás a pisar o riscó! Durante algum tempo a coisa melhorou (...)<sup>17</sup>.

Nas organizações normativas, as relações sociais entre o grupo organizacional dominante constituem um factor estruturante das práticas sociais. Estas seguem frequentemente uma *estratégia de preservação das relações de trabalho*. Dado que as relações sociais se confundem com as relações profissionais e de algum modo exercem alguma forma de controlo normativo, o tipo de relação que os professores estabelecem entre si, de cooperação ou de conflito, determina o grau de eficiência organizacional (Etzioni, 1974:127-30). O individualismo docente constitui uma regra social e a interferência de um professor no domínio profissional de um colega constitui um factor de conflito. Este individualismo profissional determina o clima organizacional - os professores valorizam muito o clima de trabalho caracterizado pelas relações humanas amistosas e pela ausência de conflito. Muita da animosidade existente entre professores resulta da quebra desta regra corporativa, a qual ocorre com frequência em questões relacionadas com a gestão da disciplina:

"A professora fazia com muita frequência muitas participações. Eu procurei saber junto dos alunos o que se passava. Ela ia p'rá aula e dizia Esta noite fui p'ró boite... Noutra aula disse Eu gosto muito de vinho, e um aluno ofereceu-lhe uma garrafa de vinho. Eu fui ao conselho directivo e disse Como é que é? Vamos fazer um conselho de turma? Mas a (...) também vai sofrer por isto, há muita coisa a esclarecer. E eu mesma lhe disse Se queres que eu convoque o conselho de turma eu convoco-o, mas aquilo vai ser um lavar de roupa suja... Ela perguntou-me porquê e eu tive de lhe dizer. Ficou chateada comigo e nunca mais me viu bem"<sup>18</sup>.

"(...) Eu falei com a turma e descobri coisas chatas acerca da professora (...) Eu tive que dizer à professora que ia ser chato para ela fazer o conselho disciplinar, porque nesse caso tinham que lhe ser ditas coisas graves. Ela respondeu-me que se o não fizesse cortava relações comigo. E à noite telefonou aos alunos a ameaçá-los por terem dito mal dela, o que é chato, isso não se faz. Ora, estávamos na última semana de aulas, os alunos já estavam chumbados e iam para férias mais cedo e era isso o que eles queriam, e ainda nos tínhamos que chatear no conselho de turma... Decidi não o convocar. Ainda perguntei aos professores da turma o que pensavam: três eram a favor da convocação do conselho, os restantes não"<sup>19</sup>.

São frequentes os conflitos, manifestos ou latentes, entre os professores, a propósito do tratamento a dar aos alunos e a comportamentos declarados indisciplinados. É frequente encontrarmos alguma dessolidariedade entre os professores na definição e materialização de uma estratégia disciplinadora. Há professores que valorizam mais as relações amistosas com os alunos, com os quais se encontram em envolvimento profissional diário, do que com os colegas, com quem só de tempos a tempos se relacionam. Nalguns casos, obtêm daqueles informações indiciadoras ou concludentes da responsabilidade material pela perpetração de actos desviantes, não desencadeando um processo formal de correcção do desvio, e assumindo-se como responsáveis morais passivos:

"Um dia roubaram um teste a um professor. Nunca conseguiu saber quem foi. Numa aula em que eles se juntaram à minha roda na secretária, eu disse-lhes Vá lá, digam lá, quem

roubou o teste? Oh, s'tóra, isso não se diz. Porquê? Eu creio que sei quem foi... Promete não dizer nada? Prometo. Foi o fulano tal? Foi, concordaram eles. Mas porque é que vocês fizeram isso? Oh! Ele também deixava a pasta aberta em cima das mesas, preocupava-se pouco com isso! Nunca disse ao professor quem lhe tinha roubado o teste"<sup>20</sup>.

Os conselhos de turma constituem momentos potencialmente críticos, pois criam condições organizacionais que permitem ou fomentam uma avaliação da actividade profissional docente. Esta avaliação dos desempenhos profissionais constitui uma forma de controlo processada pelos pares. Nalguns casos, os conselhos de turma para efeitos disciplinares não se reúnem para não terem que questionar e avaliar as práticas profissionais de alguns professores:

"Alguns professores disseram-me que a turma devia ser castigada, que o Jorge devia ser castigado para exemplo da turma. Mas eu não reuni o conselho de turma, porque o aluno ia ser de certeza punido. Mas, nesse caso, a professora também não podia sair impune, também comia (...)"<sup>21</sup>.

"Uma das participações foi feita oralmente por uma professora, que acusava um aluno de ser insolente. No conselho de turma intercalar abordei a questão e disse que comigo o aluno era delicado. Seria por ser meu vizinho? Não, comigo também é!, reforçaram os outros. Porque é que não era com aquela professora?! Estes casos nunca são punidos, porque podiam levar muito longe..."<sup>22</sup>.

O tratamento colectivo dos factos indisciplinados conduz à análise das situações lectivas. A fim de protegerem o acesso à sua realidade profissional e à sua avaliação simbólica, os professores tendem, nalguns casos, a descrever sumariamente as situações didácticas protegendo, assim, os alunos indisciplinados:

"Na sala dos professores, aí que se tem de fazer um conselho de turma, eles estão insuportáveis! Vamos p'ró conselho disciplinar e ninguém tem problemas na sua aula, os alunos portam-se todos muito bem. Não tenho problemas de maior com esse aluno... São todos óptimos professores!..."<sup>23</sup>.

A avaliação do trabalho dos colegas degrada o clima de trabalho e perturba as relações profissionais. A valorização das relações com os pares muitas vezes se sobrepõe à vigilância pela qualidade de ensino e de defesa dos interesses educacionais dos alunos<sup>24</sup>.

A indisciplinada frequentemente constitui uma resposta socialmente organizada dos alunos face às práticas didácticas desinteressantes e maçadoras dos professores<sup>25</sup>. Este facto, muitas vezes percebido pelos professores da turma, é ignorado, porque o controlo da disciplina implicaria o controlo do trabalho docente. Desta forma, a manutenção da disciplina pode ser substituída, até certo grau, pela manutenção da cordialidade das relações profissionais:

"A maior parte das participações eram de um professor. Os alunos queixavam-se muito dele. Ele tinha dado no princípio período p'rá 70% de negativas. Diziam que ele falava muito baixo e que estava sempre virado para o quadro. Se fossem só aqueles alunos mal comportados a dizerem mal eu não acreditava. Mas havia alunas, muito boas alunas e caladotas que pareciam querer dizer alguma coisa, disse-lhes para falarem e acabaram por confirmar o que os colegas diziam. Então disse-lhes que ia falar com o professor, mas que eles também tinham de participar, acabando com o fazer harulho. Disse ao colega que se a solução era falar alto que falasse mais alto. Eu não vou acreditar totalmente nos alunos

nem avaliar o trabalho do colega. Às vezes, quando o encontro, pergunto-lhe Então, como é que isso vai? Os alunos como é que se estão a comportar? Ah, estão melhores, estão piores...<sup>26</sup>

A participação pode constituir um instrumento estigmatizante quer para o aluno quer para o professor. Este facto pode levar este a recorrer frequentemente a uma *estratégia de preservação da sua imagem pessoal*. Um professor que faça muitas participações aumenta consideravelmente a sua visibilidade institucional, tornando-se alvo da indagação dos colegas que buscam a explicação para tantos comportamentos indisciplinados. Do mesmo modo, um professor autoritário também se torna objecto das averiguações e comentários dos colegas. Os professores poderão ter aqui um padrão de comportamento considerado desejável. Não ser desnecessariamente autoritário nem desmedidamente permissivo poderá constituir o intervalo desejável de actuação disciplinar. Quer os professores autoritários quer os professores permissivos são mal vistos pela comunidade profissional. Nesta medida, e para evitarem a atribuição de uma competência profissional desvalorizada, os professores nem sempre efectuem a participação oficial de um comportamento indisciplinado:

"Muitas colegas põem os alunos na rua, mas não fazem participação. Marcam-lhe só a falta. Fica tudo entre os alunos e o professor. Os conselhos disciplinares são chatos, a gente fica pouco à vontade... Eu fui a responsável pelo conselho disciplinar. Depois... na sala de professores comenta-se sempre: Vai haver conselho disciplinar? Pôs o aluno três vezes na rua!? Pôr o aluno na rua, sei lá, parece que é visto como falta de competência"<sup>27</sup>.

A realização de um conselho disciplinar implica um acréscimo na jornada de trabalho. Esta realidade pode levar os professores a recorrerem a uma *estratégia de gestão do envolvimento na disciplinação*. A intervenção disciplinadora resulta da equacionação da relação custos (tempo) e benefícios (melhoria das condições de trabalho). Esta motivação calculista, frequentemente revclada pelos professores, determina, em muito, as práticas do controlo disciplinar:

"No conselho disciplinar foi determinado que havia muitos alunos a portarem-se mal, parecia não se saber o que fazer. Decidiu-se que sempre que houvesse uma participação se faria outro conselho disciplinar e o aluno visado seria suspenso. Mas, a partir daí, toda a gente se cortou. Toda a gente anda cheia deles mas ninguém está para se chatear"<sup>28</sup>.

"Eu cheguei a uma altura em que já não podia punir mais. Eu fiz cinco conselhos disciplinares. Os colegas já me diziam que não podia ser, que às 18.30 era muito tarde, mas era a única hora possível, que se perdia muito tempo! Eu não sou muito rígida mas não aceito que os alunos me façam coisas que pelos vistos fazem a outros professores. Quando foi lido pelas turmas que o Pedro tinha sido punido por me ter atirado com uma bola de papel, na minha turma os alunos comentaram admirados Ele foi suspenso por isto? Nós atiramos papéis aos professores A e B. Sim, mas porque eles não vêem, estão virados para o quadro!... Oh! Oh! Está bem, está. Não vêem"<sup>29</sup>.

Em matéria de controlo disciplinar parece não haver estratégias que garantam efeitos prolongados. A sua eficiência depende da perenidade da comunhão de objectivos entre alunos e professores. Passado o efeito mobilizador da convergência motivada pela coacção ou pela negociação aberta, os objectivos de novo se separam, repondo uma situação de potencial conflito disciplinar. Esta fragilidade disciplinar coloca amíde os professores perante situações disruptivas a que urge dar resposta disciplinadora, o que

motiva que seja, porventura, neste domínio escolar que a inovação e a criatividade normativa desempenham mais importante papel<sup>30</sup>.

### 2.3. os comportamentos expeditivos

O facto de os actores poderem negociar ou determinar as regras que regulam os actos administrativos e, neste caso, a tecnologia disciplinar, abre espaço para a aleatoriedade, a desconexão e a criatividade disciplinar. Conduzidos por definições imprecisas da situação, diagnósticos imperfeitos e carência de informação, os professores descobrem formas ambíguas e efémeras de controlar disciplinarmente os alunos.

Os professores introduzem ou descobrem formas expeditas de controlarem disciplinarmente os alunos. Uma delas consiste no *expediente do controlo auto-dirigido*. Este consiste em responsabilizar os alunos, com a anuência e envolvimento destes, pelo controlo interno dos seus actos na sala de aula. No entanto, e não obstante a sua reconhecida eficiência, essas formas são abandonadas e substituídas por outras. Tal substituição de práticas disciplinares é possível, porque já estão temporariamente garantidas as condições que permitem que se realize a instrução, a um nível mínimo de satisfação. Não existe uma maximização, mas sim uma utilitarização satisfatória da disciplina. Esta substituição de formas de actuação dá ao controlo disciplinar o carácter de uma actividade inconsistente:

"Por volta do segundo período fizemos um contrato: os meninos vão fazer uma ficha e cada um, em consciência, vai colocar uma bola vermelha quando se porta mal, uma bola verde quando se portam bem e uma bola laranja quando nem bem nem mal. Todas as semanas eu ia ver as fichas. Eles tinham sempre a ficha em dia e justificavam-me sempre as bolas que lá punham. Durante um tempo a coisa resultou, mas depois eu também me esquecia e depois eram eles a perguntar S'ôra, não vê a minha ficha? Mas sei que aquilo dava resultado que os professores iam-me dizendo. Mas depois tive que mudar de estratégia, não podia levar as bolinhas até ao fim!"<sup>31</sup>.

Noutros casos, uma outra solução expeditiva consiste no *expediente de controlo por multa*. Tive conhecimento de uma professora que, numa outra escola, adoptou como forma de punir a indisciplina as multas pecuniárias. Este expediente padecia de ineficácia intrínseca: por um lado, os montantes nunca poderiam ser muito elevados, porque os alunos reagiriam, alegando que constituía uma pena não legal; por outro lado, tendo o seu montante de ser reduzido, ela perde o efeito suasório que a motivou. Procurando criar regras que lhes permitam resolver problemas concretos de controlo situacional, os professores frequentemente tomam decisões que se revelam ser mais criadoras de incertezas do que de normalização:

"Quando um aluno se esquece do livro em casa ou se comporta mal, os outros logo dizem: multa! Fazem um burburinho!... Hoje pagaram de multas 100\$00. Fizem muito barulho. Mas ao fim lá consegui acabar a aula (...) Eles levam moedas de 1\$00 para pagar a multa. Dizem que é para facilitar os trocos, mas a verdade é que é para me fazerem andar cheia de moedas. O dinheiro destina-se a comprar prémios para um concurso a realizar no final do ano na turma para premiar quem souber mais História. Mas vou desistir, tenho que andar sempre com o mealheiro para trás e p'rá frente"<sup>32</sup>.



Em casos de impossibilidade manifestamente sentida de controlo da situação, o professor pode recorrer ao *expediente de controlo por terapia ocupacional*. Neste caso, os alunos são sujeitos a uma prova não prevista cujo objectivo não é fornecer novas informações sobre o nível de aquisições cognitivas dos alunos, mas antes numa ocupação terapêutica com o objectivo de os sujeitar a uma situação clara e indiscutivelmente liderada pelo professor. A avaliação é, neste caso, usada com intuítos punitivos:

"A turma estava insuportável! Estava farta de mandar calar, de interromper a aula para exigir silêncio. Mandei-os abrir o livro no fim da unidade didáctica e pu-los a fazer o teste formativo. Um teste, s'ítra?! Sim, e vamos depressa, porque depois não têm tempo. Ficaram calados o resto da aula. Isto é para aprenderem a estar calados! Agora estão-me sempre a perguntar pela nota do teste, querem a todo o custo saber a nota. Mas eu ainda os não corrijo nem corrijo (...)"<sup>33</sup>.

O controlo disciplinar na sala de aulas pode tornar necessário o recurso ao *expediente de controlo pelo recurso à instituição*. Quando um aluno se recusa a aceitar a saída da aula, desafiando a ordem que aplica a pena atribuída e pondo publicamente em causa a autoridade do professor na gestão da ordem social na sala de aula, este pode ver-se na necessidade de recorrer ao auxílio de alguém que disponha de poderes que façam executar a sanção atribuída. Por força das circunstâncias organizacionais, o professor, ao nível operativo, tem de punir e executar a punição. Contudo, a concretização da pena depende da anuência do aluno e esta é, em boa parte, determinada pela legitimidade que este reconhece ao professor para o penalizar. E, quando o aluno não reconhece a legitimidade da pena, não participa no acto punitivo, recusando-se a sair da sala, cria-se uma situação de conflito onde cada um dos participantes joga os poderes de que dispõe. Em último caso, o professor ainda dispõe do *poder institucional*. É então que ele faz apelo ao conselho directivo ou ao funcionário do corredor para fazerem executar a pena. Aquele é normalmente bem sucedido, não porque disponha de um claro domínio físico sobre o aluno renitente, mas porque representa a organização na qual o aluno é um subordinado. No caso do funcionário, este beneficia da força física ou da força administrativa da instituição que ele anuncia. No caso do controlo processado ao nível orgânico, este problema não se coloca, porque a pena não é negociada com o arguido e tem a suportá-la o poder institucional e a autoridade racional-legal. A improvável resistência do aluno será ultrapassada pela acção dos mecanismos organizacionais.

Nalguns casos, verifica-se esta interpenetração das esferas de competências. Às vezes, o presidente do conselho directivo, quando solicitado pelo professor, tem de intervir no nível operativo. Esta intervenção verifica-se nas situações em que o professor perdeu a legitimidade punitiva, não dispondo de poderes para fazer valer a pena de expulsão. Contudo, esta interferência pode incorrer no risco de reduzir ainda mais a autoridade do professor na gestão da turma, se os alunos valorizam, como é frequente, a capacidade do professor para punir disciplinarmente os alunos indisciplinados. Pela sua parte, o presidente do conselho directivo, investido duma autoridade institucional, pode operar a materialização da pena:

"Uma professora pôs um rapaz na rua, mas ele era de gancho e talvez achasse que estava a ser injustamente expulso, e recusou-se a sair. A professora mandou-me chamar a mim. Eu fui lá, peguei o rapazinho por um braço e saí calmamente"<sup>34</sup>.

Estas soluções disciplinares estão muito marcadas pelas condições em que emergem. Vocacionadas para resolverem problemas situacionais concretos, marcados pela perda de autoridade do professor traduzida na incapacidade por ele sentida de definir vantajosamente a situação pedagógica, conduzindo-a para os objectivos a que se propõe, elas buscam fornecer uma resposta paliativa imediata, não prevendo os efeitos que a sua aplicação desencadeia. Nesta medida, dado que estas soluções não equacionam as alternativas nem especulam sobre os seus efeitos, a resolução de um problema pode arrastar consigo a criação de outro problema que exige a tomada de novas decisões paliativas. Deste modo, a actividade disciplinadora pode assentar em ambiguidades em cadeia.

A participação dos professores e dos alunos na vida escolar é desintegrada, não se pautando pela definição consensual das estratégias educativas e do projecto pedagógico. A reunião de professores e alunos é pouco frequente na escola. Os alunos fazem parte de alguns órgãos escolares (o conselho directivo, o conselho pedagógico e o conselho de turma disciplinar), mas o seu direito à participação é amiúde ignorado. Não são convocados para as reuniões ou têm uma participação passiva, gozando de pouco poder de intervenção. Um grupo de trabalho especialmente reunido para analisar as funções e desempenhos do papel de director de turma, propôs a criação de um novo órgão - a "assembleia de turma". Este seria constituído por todos os alunos e o seu director de turma, e teria competências para-curriculares (criar pelouros culturais), regulamentadoras (aprovar o regulamento da turma) e consultivas (dar parecer sobre questões de natureza pedagógica e disciplinar)<sup>35</sup>. Num conselho dos directores de turma, o representante do conselho directivo aconselhou os presentes, a braços com problemas disciplinares nas suas turmas, a recorrerem à assembleia de turma. No entanto, esta proposta, que fazia parte da ordem de trabalhos e me foi anunciada, quer pelo presidente do conselho directivo quer pela coordenadora dos directores de turma, como constituindo o núcleo da reunião, foi tratada em dois minutos. Foi o último assunto a ser tratado e parecia que toda a assembleia esperava pacientemente que o assunto se esgotasse, não lhe merecendo grande atenção, e a inovação proposta não mereceu o comentário de nenhum dos presentes. Toda a gente, a que compunha a mesa e a assembleia, parecia querer acelerar a reunião para que esta acabasse o mais cedo possível. Ao fundo, alguns comentários se iam sucedendo, proferidos em grupo e para uma plateia limítrofe, que ilustravam a ridicularização dos trabalhos, as mãos tamborilavam nas pastas fechadas ou nas coxas tensas, as conversas particulares multiplicavam-se e, à minha frente, um professor enfadado ameaça em tom de confissão: "Ai Nossa Senhora, daqui a bocado vou-m' embora!"<sup>36</sup>.

A tentativa de introdução de inovações administrativas nas escolas é relativamente frequente, mas encontra-se normalmente subordinada à lógica de um folclore pedagógico. As inovações propostas têm normalmente um escasso efeito organizacional, não sendo nunca postas em prática ou sendo efectivadas por um grupo mais ou menos restrito àqueles que as propuseram. A fragilidade destas propostas assenta na sua própria natureza. Não esperando que sejam efectivamente tomadas, os seus autores procedem à sua formulação e proposição, porque isso lhes permite ascender ou reafirmar o seu lugar no topo da *estrutura social simbólica* do corpo docente. Esta

estratificação social assenta em critérios profissionais conotados com a preocupação pedagógica e a eficiência profissional, genericamente valorizados pelos professores e frequentemente revelados nos seus discursos de educadores. Uma boa parte do status institucional dos professores depende da comunhão destes valores. Elaborar mapas e gráficos que ilustrem o aproveitamento académico das suas turmas e caracterizem a origem sócio-económica dos alunos, expor no final do ano os trabalhos dos alunos, participar na semana cultural, possuir um discurso ponderado e contribuir para a resolução de problemas comuns constituem aspectos profissionais atribuíveis a um professor competente. Esta estrutura social, assente no status, constitui um factor de equilíbrio sócio-organizacional, dado que permite à escola perpetuar-se nas suas desconexões, aderindo-as com algumas actividades de cariz colectivo e educativo.

A delegação de competências constitui um factor de desarticulação orgânica, porque aumenta a área de incerteza. A introdução de um novo sujeito na tomada de decisões, pode diversificar os objectivos do controlo disciplinar, porque o indivíduo não subordina necessariamente a sua acção aos objectivos da organização. O conselho directivo, informalmente, delegou competências aos directores de turma para convocarem os conselhos de turma disciplinares e esta delegação agravou a desconexão disciplinar. Nalguns casos, as decisões do conselho de turma são sabotadas pelo próprio director de turma:

"O conselho de turma decidiu punir a turma com uma repreensão. A esta seria associado o aviso de que a turma ficava sob vigilância durante um mês. Se algum aluno recebesse uma participação seria imediatamente punido pelo presidente do conselho directivo, na pena imediatamente mais gravosa sem ser necessário reunir o conselho de turma (...) A professora de Inglês voltou a fazer outra participação que entregou ao conselho directivo. Eu fui ao directivo e perguntei como é que ia ser. Disseram-me que se tinha de convocar o conselho de turma. Eu disse-lhes que ia falar com o aluno e trazer a participação. Até hoje ainda não convoquei o conselho de turma. Não sei como vou justificar isso agora na reunião final de avaliação. No outro dia um professor perguntou-me se eu não convocava o conselho de turma e eu respondi-lhe que a altura não era boa, que havia muito que fazer (...) Eu acho que os meios são bons, ele podia ser punido e não era necessário. Eu costumo resolver tudo a bem"<sup>37</sup>.

A relação entre os órgãos que tratam das questões disciplinares é frequentemente ambígua e conflituosa. A distribuição de poderes disciplinares atribui ao conselho de turma uma função consultiva e ao presidente do conselho directivo uma função deliberativa e executiva. Porém, na prática, os professores dispõem de um poder deliberativo e a punição proposta possui a força de decisão final. Isto, pelo menos em parte, explica por que é que, desde que a exclusão da frequência por motivo de faltas passou para a esfera de competências do presidente do conselho directivo, os professores frequentemente se sentem subestimados e mal defendidos face aos alunos. Esta redistribuição de poderes transformou-se em fonte de conflituosidade:

"Quando o Rascão sofreu a suspensão de 6 dias, a encarregada de educação disse-me que o aluno não viria mais às aulas. Depois, no conselho directivo convenceram-na a mandá-la à escola e quando ela comentou Mas, ele está tapado, leva uma falta e chumba logo!... o directivo respondeu-lhe Nós depois cá vemos isso. Assim não vale a pena andarmos aqui a matar-nos por causa disto"<sup>38</sup>.

"No início do ano é-nos dito que temos de controlar os alunos, comunicar aos pais as faltas intercalares, que devemos ter o dossier sempre pronto por causa do inspector, que podemos apunhar com um processo disciplinar por acusação de incúria. Mas, depois, somos deixados às feras e quando temos problemas graves com os alunos nós que os resolvamos"<sup>39</sup>.

Por outro lado, o presidente do conselho directivo, em virtude das suas funções administrativas, domina a legislação e este facto confere-lhe um poder considerável face aos restantes professores que, de um modo geral e salvo poucas excepções, desconhecem o quadro normativo legal. A dependência normativa e informativa reforça a participação conformista. Num caso, o presidente do conselho directivo condicionou a decisão a tomar pelo conselho de turma, fornecendo uma falsa informação e criando o quadro normativo legal:

"O Rascão levou dois dias de suspensão no primeiro conselho de turma e levou seis dias no segundo. O Ferreira (presidente do conselho directivo) disse que não podia levar mais de seis dias. Mas podia porque no terceiro conselho levou mais dois dias de suspensão"<sup>40</sup>.

O controlo disciplinar constitui uma das mais árduas e delicadas tarefas que os professores têm de realizar. Sendo subsidiário da instrução, os professores realizam um controlo disciplinar restrito, que diariamente garante o mínimo de condições para leccionar as matérias curriculares. O controlo do aluno raramente é feito pelo recurso aos procedimentos formais preventivos. A legislação estipula que, no controlo da assiduidade, as faltas intercalares devem ser comunicadas pelos directores de turma aos encarregados de educação, para que estes possam actuar disciplinarmente sobre os seus educandos. Porém, esta prescrição raramente é satisfeita:

"Não comunicamos as faltas intercalares. Nós só temos duas horas de redução: uma é para atender os pais e a outra é para tirar as faltas. E já não contamos as horas que perdemos a passar semanas ou a resolver problemas da turma"<sup>41</sup>.

A punição de um aluno pode colocar o professor queixoso numa situação de exposição a alguma forma de retaliação por parte do aluno punido. Esta possibilidade é acrescida pela generalizada dessolidariedade dos professores, enquanto agentes de controlo disciplinar, não surgindo como um grupo organizado e que age concertadamente. Deste modo, a retaliação, feita sobre os bens pessoais e às vezes mesmo sobre a pessoa do professor, pode constituir um factor de desmobilização na condenação e punição colectiva dos comportamentos divergentes dos alunos:

"Eu bater não lhes bato, mas levo as coisas até ao fim. Não tenho medo deles nem dos pais. Mesmo que me risquem o carro levo as coisas até ao fim"<sup>42</sup>.

Nalguns casos, as averiguações são centradas no aluno e, em vez de procurarem criar condições para a imputação de desvio, procuram criar argumentos que legitimem a imputação da inocência. O recurso a uma explicação psicológica, acentuando as condições de vida do aluno como motivações inconscientes do comportamento e menosprezando a sua vontade consciente, constitui o expediente que permite desculpabilizar o aluno. Esta visão psicologizante do comportamento dos alunos acaba, muitas vezes, por guiar o processo de averiguações:

"O directivo, quando interrogou o Rascão, procurou saber se ele tinha algum trauma.

Olha lá, tu tens onde estudar? Tenho, a minha irmã comprou uma secretária para mim e pô-la no meu quarto. E onde dormes? Antes dormia com a minha sobrinha, agora ela dorme com a criada e eu durmo no quarto interior. E tu gostas de lá dormir? Gosto, com a minha sobrinha às vezes dormia mal. Tu dás-te bem com os teus pais? O Rascão, esperto e fiteiro como é, sentiu que era conveniente dizer alguma coisa, que eles queriam que ele dissesse alguma coisa. Dou, só não gosto da profissão que o meu pai tem. O que é que o teu pai faz? Ah ele empancou um bocado para dizer Ele tem dois bois que chega às vacas da aldeia. Quando o Rascão saíu, eles disseram Cá está o trauma! Em casa da irmã tem tratamento de segunda e em casa dos pais tem que ver aquilo que não devia. Quando a irmã veio à escola, disse-me que quando ele estava na aldeia gostava de ir com o pai levar os bois às vacas<sup>43</sup>.

Os professores traçam pormenorizados perfis psicológicos e psicossociais dos alunos desviantes: "o sangue-frio, o raciocínio lógico, a riqueza de pormenores com que enchia a sua versão dos factos, a aparente franqueza do olhar, a duplicidade de comportamentos, o aproveitamento da empatia, criada pela sua extremada educação, para obter benefícios pessoais, fazem dele um actor nato, mas perigoso, porque de tendências mal dirigidas"; "o aluno é muitas vezes arrogante, distorce os factos para se desculpar, falta intercaladamente às aulas, tem falta de interesse nos trabalhos escolares o que se tem traduzido num mau aproveitamento escolar. No seu relacionamento com os colegas manifesta muitas vezes agressividade, chegando a fazer ameaças e a proferir insultos, isola-se e começa a ser rejeitado". Estas descrições revelam uma tecnologia de análise situacional, reduzida aos comportamentos dos sujeitos, própria de profissões que têm de exercer um controlo constante sobre a acção dos seus interlocutores.

Os comportamentos disruptivos e indisciplinados são normalmente atribuídos pelos professores a particularidades psicológicas cuja solução passa por um acompanhamento especializado:

"regressado à comunidade escolar, o aluno deverá ser acompanhado assiduamente pela psicóloga, não desprezando um tratamento psiquiátrico no exterior"<sup>44</sup>.

"Quando a gente vê assim... um morcãozinho, caladinho, dizemos que não é normal, ou quando os vemos choquinhos, apagadinhos mandamo-los à psicóloga. Quando são irreverentes também os mandamos"<sup>45</sup>.

Os professores, quando ouvidos em particular ou em grupo, revelam possuir um conhecimento mais sociológico da realidade escolar do que os seus discursos oficiais deixam adivinhar. Em diferentes circunstâncias, já ouvi professores explicarem a facilitação da transição de ano pela necessidade de evitar uma insuportável retenção dos alunos na escola, a permissividade face ao copianço como forma de reduzir a contestação dos alunos perante um professor incompetente, e a indisciplinada escolar como uma forma de rejeição de aulas passivas. Porém, quando confrontados com as situações indisciplinadas, revelam possuir uma leitura restritiva e superficial da realidade social escolar. Reduzindo os comportamentos indisciplinados a motivações interiores e ignorando que as práticas didácticas também são práticas sociais, criam as condições morais indispensáveis à instalação de um clima de punição dos alunos desviantes e de auto-desresponsabilização pela indisciplinada criada. As *disonâncias cognitivas* são

resolvidas pela imputação de desvio ao aluno, designado de único responsável pela desordem social.

Os processos de disciplinação ocorridos na escola não seguem, pois, os preceitos da organização formal: são frequentemente processados de modo desarticulado, quer pela participação divergente dos professores quer dos órgãos competentes, gerando frequentes conflitos, visam objectivos diversos e incertos - não sendo, às vezes, possível distinguir entre objectivos pedagógicos e objectivos punitivos - recorrem tanto à deliberada imputação do desvio como à imputação da inocência, criando penas não admitidas na penalidade formal. Deste modo, o controlo disciplinar consiste num conjunto de processos ambíguos, e o seu maior momento, a reunião do conselho de turma para fins disciplinares, é despido da racionalidade absoluta que a sua função judicial, disciplinar e pedagógica pretensamente lhe confere. De resto, este parece ser, como sugere Foucault (1986:163), um traço fundamental das organizações coercivas e normativas:

"O pequeno tribunal que parece ter sede permanente nos edifícios da disciplina e às vezes toma a forma teatral do grande aparelho judiciário, não deve iludir: ele não conduz, a não ser por algumas continuidades formais, os mecanismos da justiça criminal até à trama da existência quotidiana; ou ao menos não é isso o essencial".

### 3. Conclusão: um tríptico teórico como proposta analítica

No interior das organizações, os actores agem de acordo com orientações normativas de diferente natureza. Encontramos regras emanadas da normatividade oficial, que regulamentam e determinam as formas e conteúdos dos actos administrativos, e regras emergidas da normatividade produzida pelos grupos, que regulam a interacção entre os seus membros bem como a relação destes com outros grupos organizacionais, ou ainda regras produzidas pelos indivíduos que desfrutam de uma favorável posição de poder, que prescrevem as relações entre superiores e subordinados. Esta diversidade normativa obriga a proceder a uma análise organizacional orientada para dois planos: o *plano das orientações para a acção* e o *plano da acção* (Lima, 1992:154)<sup>46</sup>.

No contexto da organização, existem regras que têm por origem a estrutura formal, que prescrevem os comportamentos oficiais (*regras formais*), regras produzidas pelos actores que procuram adaptar e operacionalizar as normas legais no contexto do sistema de acção concreto (*regras não formais*), que articulam os interesses do sistema com os da organização, e regras produzidas pelos grupos ocupacionais ou pelos indivíduos que gozam de *poder normativo*, que prescrevem comportamentos formalmente não admitidos (*regras informais*) (Lima, 1992:160-63). Existem regras com uma relativa longevidade que lhes advêm da sua força legal ou da sua aceitação social, e regras que se mantêm, pelo menos na sua dimensão formal, apesar de já não corresponderem a nenhuma necessidade organizacional ou individual, tendo perdido

conteúdo normativo e significado social. Existem regras criadas para resolverem problemas específicos e temporários e regras para, pelo menos em presunção, evitarem a deflagração de problemas.

As organizações possuem desconexões, resultantes quer da sua estrutura formal, que nem sempre conhece os melhores meios nem consegue prever todos os cenários possíveis, permitindo o aparecimento de *desconexões estruturais*, quer da intervenção dos participantes, que nem sempre convocam a sua melhor vontade de participação nem perseguem os objectivos da organização, praticando *infidelidades normativas*. Frequentemente, as organizações possuem objectivos pouco claros, tecnologias incertas, participação volúvel e tomam decisões ambíguas. O seu carácter anárquico-organizado advém das suas desconexões, provocadas quer pela desarticulação entre as competências dos órgãos de direcção e dos órgãos de gestão e entre os fins determinados e os meios seleccionados, quer sobretudo pelos comportamentos estratégicos e pelos comportamentos expeditivos dos seus participantes, que substituem os objectivos da organização e criam novas regras para a acção social. Estas desconexões não são admitidas porque as organizações raramente fazem aquilo que dizem fazer (March, 1981: 562). Nalguns casos, porém, as organizações apresentam um aspecto mais integrado do que a sua estrutura formal deixa adivinhar, sendo a desconexão formal e a conexão informal, resultante da participação voluntária, activa e convergente dos actores.

Os actores não tomam os objectivos formais da organização como metas indiscutíveis da sua participação, em função dos quais orientam as suas motivações e atitudes. Eles perseguem os objectivos organizacionais se estes correspondem aos seus critérios de satisfação, os quais dependem do lugar que ocupam na estrutura social, da capacidade para manipular e negociar a sua margem de autonomia e o seu envolvimento nas actividades da organização, bem como da situação na qual desempenham determinada tarefa ou acção, onde têm de lidar com constrangimentos e resolver dilemas. Quando os objectivos organizacionais não correspondem aos seus critérios de satisfação, pessoais, volúveis e raramente explicitados, eles substituem ou articulam os objectivos da organização com os objectivos da sua participação. E mesmo nas organizações dotadas de tecnologias mais rotineiras e mecânicas poderemos encontrar diversas ambiguidades e desconexões, comportamentos paradoxais, indesejados e indesejáveis.

O funcionamento de uma organização resulta, assim, dos critérios de acção produzidos pela *racionalidade formal legal* e pela *racionalidade de satisfação*, as quais poderão coincidir nalguns pontos e momentos mas não são, ou raramente são, coincidentes. Por isso, a articulação da *teoria da burocracia*, da *teoria política* e da *teoria da anarquia organizada* se nos afigura como dotada de consideráveis potencialidades para a análise organizacional. Os conceitos de *rotina burocrática*, *estratégia* e *expediente* parecem constituir instrumentos que nos permitem abarcar e analisar os comportamentos administrativos, no que toca à sua base racional.

Uma organização não funciona exclusivamente como uma *burocracia*, uma *arena política* ou uma *anarquia organizada*. Não existem estruturas que esmaguem os

actores nem existem actores libertos da pressão das estruturas. A organização pode mostrar, em dado momento e sector organizacional, uma destas faces ou todas elas. O seu carácter burocrático, político ou anárquico-organizado depende da natureza da racionalidade que suporta os comportamentos administrativos e participativos dos actores. Conhecer a organização significa compreender a acção dos actores no contexto da diversidade de estruturas e de normas, e integrados numa situação administrativa e num sistema de acção concreto.

## NOTAS

- 1 Esta *racionalidade formal-legal* é aqui entendida como a tecnologia intelectual consubstanciada no quadro normativo formal da organização, a qual está dotada das melhores normas para atingir os fins legalmente determinados. Por isso a devemos distinguir da *racionalidade organizacional*, pois esta emerge da situação organizacional concreta vivida pelos actores, podendo produzir soluções adaptativas não previstas pela organização formal. Devemos também distingui-la da *racionalidade limitada* (H. Simon, 1970), da *racionalidade das relações humanas* (M. Crozier, 1981), da *racionalidade de jogo* (J. March, 1978), e da *racionalidade política* (Per-Erik Ellstrom, 1984), dado que estas têm um carácter instrumental e correspondem a níveis de satisfação dos participantes definidos de acordo com os seus critérios pessoais e subjectivos, com base nos quais avaliam os resultados da sua acção social e administrativa.
- 2 Vejamos, a propósito, uma situação em que a aplicação do conceito de estratégia operada por Crozier se pode revelar ambígua ou problemática. Os professores registam, normalmente, as faltas dos alunos no livro de ponto. Tal comportamento poderá visar "tapar" os alunos, reduzindo a sua possibilidade de fuga às aulas e colocando-os perante a eminência de reprovação por excesso de faltas. Ao registar a falta do aluno, o professor reduz a autonomia e controla a incerteza de que aquele goza. Mas há, no entanto, professores que não gostam de marcar faltas e até dizem que, se pudessem, não as marcavam. Deste modo, a marcação da falta pode continuar a ser um comportamento estratégico, não em relação ao controlo do aluno mas de defesa do professor face ao controlo hierárquico que sobre ele pesa, dado que ele é, por força das regras formais, obrigado a registar as faltas discentes. Assim, o comportamento do professor constitui não uma resposta ao comportamento do aluno, no quadro do jogo estruturado, mas a um constrangimento organizacional que sobre aquele se exerce. Mesmo aqui, a análise estratégica permite a explicação do comportamento docente de dois modos: apresenta-o como uma resposta voluntária do professor pois, na sua óptica, os actores são livres e as regras formais não codificam as condutas mas os tipos de jogos, ou seja, aquelas podem ser constrangedoras mas não são deterministas; lembra que o resultado objectivo é a redução das possibilidades de escolha do aluno e, como os efeitos não são necessariamente esperados porque a acção não é sempre orientada por objectivos claros, a marcação da falta pode ser, em última análise, um comportamento estratégico do professor. Como compreender, então, que alguns professores, nalguns casos, se esqueçam de registar as faltas dos alunos ausentes? Corresponderá o esquecimento a uma estratégia inconsciente do professor? É a este círculo fechado, que reduz as motivações comportamentais ao jogo político da interacção social, que nos queremos furtar ganhando, talvez, mais possibilidades de compreender as acções disciplinadoras no seio da organização escolar.

- 3 A *acção social* pode distinguir-se, no entender de Max Weber (1964:115) em quatro tipos, de acordo com a sua orientação racional: orientada para um sistema de objectivos discretos e individuais; orientada para um valor absoluto, envolvendo uma consciente crença no valor absoluto de uma dada forma de comportamento; orientado para os sentimentos do actor; orientado para a tradição, através do hábito e rotina.
- 4 A produção de documentos legais que reforçam o quadro normativo existente é disto uma indubitável prova. A gestão da disciplina tem motivado dúvidas no tocante ao seu carácter legal e educativo. Algumas circulares procuram esclarecer e orientar as práticas disciplinares. Prestam pormenorizadas informações sobre a legislação que regulamenta o controlo disciplinar e sobre os objectivos pedagógicos que devem orientar a disciplina dos alunos, bem como realça a necessidade de coordenação e cooperação escolar entre professores e entre estes e os funcionários auxiliares para a prevenção da disciplina (circular nº 30/77). Lembram a necessidade de comunicar à administração superior a aplicação de penas de suspensão da frequência às aulas (circular nº 29/77). Reforçam esta obrigação formal administrativa, em virtude de os actos administrativos nos quais sejam aplicadas penas que acarretem suspensão de direitos e a imposição ou o agravamento de deveres, terem de ser fundamentados (circular nº 95/77). Fornecem indicações sobre a forma como deve ser executado o castigo atribuído (circular nº 95/77). Nos conteúdos destas circulares são visíveis duas preocupações: manter nos níveis superiores do sistema o controlo da tecnologia disciplinar e orientar as práticas disciplinares e profissionais dos professores, tornando-as uma tecnologia disciplinar, uniforme e invariável.
- 5 trecho de entrevista de um director de turma.
- 6 trecho de entrevista de um director de turma.
- 7 trecho de entrevista de um director de turma.
- 8 Em todas as manifestações organizacionais da escola o carácter subordinado do status dos alunos se torna evidente e inquestionável: dos 53 conselhos de turma intercalares realizados, os delegados dos alunos faltaram em 17 casos (32%), não se apura se estiveram presentes ou ausentes em 13 casos (25%) e estiveram presentes em 23 casos (43%). Destes, só assinaram a acta da reunião em 12 casos (52%). Ou seja, os alunos faltam frequentemente a estas reuniões do órgão coordenador da turma e, quando estão presentes, nem sempre lhes é reconhecida a dignidade da sua participação como membro de pleno direito. Aliás, frequentemente os termos da sua convocação para a reunião recorrem à expressão "convida-se a estar presente (...)", o que sugere que a sua participação não consiste na usufruição de um direito formalmente admitido, mas numa concessão dos professores por livre iniciativa tomada.
- 9 Será talvez necessário proceder à distinção entre "vício de forma" e "ilícito disciplinar". O primeiro consiste na não satisfação dos requisitos formais, não produzindo os passos e as peças necessárias à efectivação do acto administrativo. Trata-se da não observância de aspectos formais. O segundo corresponde à não satisfação das condições do conteúdo, aplicando penas não admitidas ou, em face das circunstâncias objectivas, serem de impossível aplicação. Trata-se da não observância de aspectos éticos. Em qualquer dos casos, o acto administrativo é transformado em acto material.
- 10 cf. Port. nº677/77 de 4 de Novembro.
- 11 De resto, o individualismo profissional rege, de um modo geral, todas as práticas docentes. Das 53 actas de reuniões de conselho de turma intercalares recolhidas e analisadas, os professores debatem-se fundamentalmente sobre aspectos caracterizantes das turmas e não das práticas pedagógicas: aspectos de aproveitamento escolar (72%), aspectos disciplinares (81%) e aspectos pedagógicos (26%). Ou seja, predomina a análise de aspectos externos à acção de instrução e que não implicam acções colectivas concertadas: só em 13 casos se prescrevem medidas disciplinares preventivas, sendo 3 atribuídas aos professores e 10 aos funcionários; nos casos de carência cognitiva recomendam a integração dos alunos nas turmas de apoio pedagógico acrescido, mas não debatem as estratégias didácticas; os casos em que se definem medidas pedagógicas, estas referem-se a cuidados a ter com os trabalhos de casa e as técnicas de estudo dos alunos. As

práticas profissionais dos professores constituem, assim, uma área organizacional interdita à análise e coordenação profissional.

Resumindo a sua postura profissional, uma professora douta escola disse-me um dia: "Se eu precisasse de pedir ajuda a alguém para resolver algum problema na minha sala, abandonava o ensino, porque tinha falhado na minha missão pedagógica." Do mesmo modo, o regulamento escolar analisado prescreve o seguinte: "(o professor) Deverá procurar resolver os problemas surgidos na sala de aula sempre que possível sem recorrer a terceiros, considerando que a escola deve ser educativa e não repressiva. Em vez de impor, exigir, gritar para ser obedecido, deve explicar ao aluno a necessidade que tem da sua colaboração". Ou seja, a capacidade para gerir os conflitos na sala de aulas constitui uma qualidade imprescindível ao professor que entende essa competência como um traço de carácter eminentemente profissional.

- 12 Os momentos e actos de endoutrinamento serão, porventura, indispensáveis em todas as organizações, onde é grande a possibilidade de os objectivos pessoais frequentemente se desviarem dos objectivos colectivos. Deste modo, este modelo de socialização tanto pode aparecer na escola quanto nos quartéis, nas fábricas, nos hospitais, nas organizações voluntárias de solidariedade social, nos clubes desportivos, etc. Este meio de controlo social tem diversas vantagens: apela e motiva a participação de um modo expressivo reduzindo, assim, a possibilidade de desagradar as relações humanas; ao fomentar a interiorização das crenças que procura inculcar possui um valor projectivo se a inculcação se operar; assenta no poder simbólico, o qual deve a sua eficiência ao facto de não ser reconhecido como arbitrário.
- 13 trecho de uma entrevista com uma directora de turma.
- 14 trecho de uma entrevista com um director de turma.
- 15 trecho de uma entrevista com uma directora de turma.
- 16 Esta reunião implica a constituição de um órgão de cariz ad-hoc. Com alguma frequência, a escola constitui grupos ou comissões, cujo objectivo é executar tarefas específicas, como elaborar propostas ou promover a realização de determinadas actividades, como as da semana cultural. Estas equipas de tarefas, efémeras e auto-geridas, constituem grupos cooperativos fundamentalmente assentes nas pessoas e no seu voluntarismo. Estas formas orgânicas ad-hoc constituem respostas à incerteza operativa, muito frequente no domínio disciplinar, onde a instabilidade no controlo é frequente, ou à participação fluida, como ocorre nas actividades para-curriculares, onde é difícil garantir o envolvimento docente colectivo.
- 17 trecho de uma entrevista com um director de turma.
- 18 trecho de uma entrevista com uma directora de turma.
- 19 trecho de uma entrevista com uma directora de turma.
- 20 trecho de uma entrevista com uma directora de turma.
- 21 trecho de uma entrevista com uma directora de turma.
- 22 trecho de uma entrevista com um director de turma.
- 23 trecho de uma entrevista com uma professora estagiária que havia feito uma participação que provocou a reunião de um conselho de turma para efeitos disciplinares.
- 24 Os professores privilegiam extraordinariamente o clima de trabalho e as relações humanas. Em muitos processos e momentos escolares, é esta preocupação que orienta as suas práticas profissionais e organizacionais. Na eleição dos delegados de grupo, do coordenador dos directores de turma e mesmo do conselho directivo, são escolhidos indivíduos que garantam a existência de um bom clima de trabalho, ou seja, que não exerçam excessivo controlo profissional. Deste modo, a participação nos trabalhos colectivos, impostos pela organização formal e as reuniões orgânicas que prescreve, assume um carácter de voluntariado. Em consequência, um elevado envolvimento pessoal nos trabalhos do grupo poderá suscitar alguma forma de controlo social sobre o voluntarista exacerbado, como a desvalorização pública ou silenciosa do seu trabalho ou iniciativa, ou poderá mesmo despoletar o conflito intragrupal.

- 25 Raramente a indisciplina é isoladamente produzida por um só aluno. Um dia, pretendendo efectuar um estudo sobre estratégias de disciplinação, no qual observava as reacções de um professor perante actos indisciplinados observados, sugeri a um aluno por aquele considerado como o mais indisciplinado que, na aula seguinte, se portasse mal. Combinámos que depois da aula eu explicaria ao professor que isso se integrava na minha investigação e que, em contrapartida, ele não revelaria a ninguém o nosso acordo. No início da aula seguinte, ele veio ter comigo, ao fundo da sala, perguntar se um outro aluno, amigo dele, podia participar na experiência, que isso o faria sentir mais seguro e que já lhe tinha falado. Eu disse-lhe que sim e ele, discretamente, passou pelo lugar do colega, comunicando-lhe a minha anuência. Ou seja, o aluno considerado mais indisciplinado da turma aceitou representar o papel de aluno indisciplinado na condição de poder constituir uma equipa de indisciplinados. O mesmo traço de colectivação da indisciplina é revelado pela frequente participação de expulsão da sala de aulas de grupos de alunos de dois ou mais elementos.
- 26 trecho de uma entrevista com uma directora de turma.
- 27 trecho de entrevista com uma professora estagiária que fez uma participação que motivou a renúncia do conselho de turma para efeitos disciplinares.
- 28 trecho da entrevista tida com a mesma professora.
- 29 trecho de uma entrevista com uma directora de turma.
- 30 Falar de estratégias de disciplinação não é fácil. Algumas das estratégias indicadas podem ser somente estratégias parciais, em que só alguns dos elementos daqueles estão claramente presentes, podendo os outros encontrarem-se ocultos ou mesmo estarem ausentes. Poderíamos, talvez com maior propriedade, dizer que existem valores, de cariz marcadamente profissional e corporativo, como o *individualismo profissional* e a *preservação da autoridade*, os quais consubstanciam e determinam o *quadro estratégico latente*, onde, em boa parte, se desenvolvem as acções de disciplinação.
- 31 trecho de uma entrevista de uma directora de turma.
- 32 trecho de uma entrevista com uma professora de outra escola.
- 33 trecho de uma entrevista a uma professora de outra escola.
- 34 trecho de uma entrevista com um funcionário auxiliar da acção pedagógica.
- 35 Esta proposta foi enviada ao Director Regional acompanhada de um requerimento, no qual se solicitava a integração das horas correspondentes à participação nesta assembleia no horário do director de turma. Este requerimento foi indeferido, tendo aquele órgão alegado não dispor de poderes para tomar decisões na matéria.
- 36 De entre as "bocas" proferidas (designação ouvida na sala a um dos presentes), saliento estas: quando a coordenadora dos directores de turma se referia ao papel do director de turma, um professor comentou em tom desdenhoso: "o papel do director de turma é higiénico!"; quando a mesma corrigiu o nome de um dos autores da proposta de "Carvalho" para "Carvalho", um professor, irónico, comentou: "Seria melhor cascalho. Assim estão todas a pensar no mesmo!" Frequentemente, os professores, quando integrados em reuniões colectivas, agem como alunos, o que poderá evidenciar a pouca importância que para eles assume o trabalho colectivo e a discussão de assuntos relativos à escola. Porém, também não será de pôr de parte que alguns destes comentários fossem produzidos e destinados a uma plateia onde se encontrava o investigador, que fora prévia e discretamente (essa fora a minha vontade explicitada) apresentado à assembleia. A ser assim, aqueles professores marcavam uma distanciamento face àquela reunião, de cariz pedagógico, recusando esta vertente da profissão e apresentando-se, perante mim, como portadores de um status profissional mais académico do que os colegas que colocavam a tónica da sua participação na componente pedagógica.
- 37 trecho de uma entrevista com uma directora de turma.
- 38 trecho de uma entrevista com uma directora de turma.

- 39 registo de um comentário ouvido a uma professora na sala de professores.
- 40 trecho de uma entrevista com uma directora de turma.
- 41 trecho de uma entrevista com uma directora de turma.
- 42 registo de um comentário expresso por uma professora quando, em grupo informal na sala de professores, falávamos sobre a indisciplina dos alunos.
- 43 trecho de uma entrevista com uma directora de turma.
- 44 trecho de uma acta de reunião do conselho de turma para efeitos disciplinares.
- 45 registo de um comentário produzido por uma directora de turma quando, em grupo informal na sala de professores, conversávamos esperando que o toque de entrada criasse condições para que realizássemos a entrevista.
- 46 Esta proposta analítica permite superar a já clássica dicotomia entre *organização formal* e *organização informal*. Esta perspectiva implica, do ponto de vista ontológico, que os actores sejam vistos como reprodutores e produtores de normas e, do ponto de vista epistemológico, que todas as regras, independentemente da sua natureza e grau de estruturação, sejam colocadas no mesmo plano analítico.

## REFERÊNCIAS

- Cohen, Albert K. (1968). *Transgressão e Controlo*, São Paulo: Prentice-Hall.
- Cohen, M., March, J. e Olsen, J., (1972). "A Garbage-Can of Organizational Choice", in *Administrative Science Quarterly*, vol. 17, nº1.
- Crozier, M. (1981). *O Fenómeno Burocrático*, Brasília: Editora Universidade de Brasília; tradução de *Le Phénomène Bureaucratique*, Paris: Éditions du Seuil, 1963.
- Crozier, M. e Friedberg, E. (1977). *L'Acteur et le Système*, Paris: Éditions du Seuil.
- Ellström, Per-Erik (1984). *Rationality, Anarchy and the Planning of Change in Educational Organizations*, Linköping University.
- Ftizoni, Amitai (1974). *Análise Comparativa de Organizações Complexas*, Rio: Zahar Editores; tradução de *A Comparative Analysis of Complex Organizations*, Nova Iorque: The Free Press, 1966.
- Ftizoni, Amitai (1984). *Organizações Modernas*, São Paulo: Enio Matheus Guazelli; tradução de *Modern Organizations*, Prentice-Hall, 1964.
- Foucault, Michel (1986). *Vigiar e Punir*, Editora Vozes; tradução de *Surveiller et Punir*, Edições Gallimard, 1975.
- Goody, Jack (1986). *A Lógica da Escrita e a Organização da Sociedade*, Lisboa: Edições 70.
- Hargreaves, Andy, (1978). "The Significance of Classroom Coping Strategies", in Barton, Len e Meighan, Roland, *Sociological Interpretations of Schooling and Classrooms: a Re-appraisal*, Nalverton Books.
- Lima, Licínio (1992). *A Escola Como Organização e a Participação na Organização Escolar*, Braga: Universidade do Minho - Instituto de Educação.
- March, James, "The Technology of Foolishness", in Pugh, D. S. (1985). *Organization Theory*.

- Penguin Books, pp.224-237; extraído de March, J. e Olsen, J., *Ambiguity Choice in Organizations*, Universitetsforlaget, 1976, pp. 69-81.
- March, James (1978). "Bounded Rationality, Ambiguity and the Engineering of Choice", in *Bell Journal of Economics*, nº 9.
- March, James (1981). "Footnotes to Organizational Change", in *Administrative Science Quarterly*, nº 26: 563-577.
- Mateo, Ramón (1989). *Manual de Derecho Administrativo*, Madrid: Trivium.
- Merton, Robert K., "Estrutura Burocrática e Personalidade", in Campos, Edmundo (1978), *Sociologia da Burocracia*, Rio: Zahar Editores, pp.107-124; traduzido de "Bureaucratic Structure and Personality", in Merton, Robert K. et. al., *Reader in Bureaucracy*, Glencoe, Illinois: Free Press, 1963, pp. 361-71).
- Simon, Herbert (1970). *El Comportamiento Administrativo*, Madrid: Aguilar; tradução de Simon, H., *Administrative Behaviour*, Nova Iorque: McMillan, 1957, 2ª ed.
- Weber, Max (1982). *Ensaio de Sociologia*, Rio: Editora Guanabara, 5ª edição; tradução de H. H.Gerth e C.Wright Mills (eds), *From Max Weber: Essays on Sociology*, Oxford University Press, 1964.
- Weber, Max, "Legitimate Authority and Bureaucracy" in Pugh, D.S., (1984). *Organization Theory*, Penguin Books; extraído de Weber, Max, *The Theory of Social and Economic Organization*, Free Press, 1947, pp. 328-40, trad. e edit. por A.M.Henderson e T.Parsons, reeditado em 1964.
- Weber, Max, "Os Fundamentos da Organização Burocrática: Uma Construção de Tipo Ideal", in Edmundo Campos, (1978). *Sociologia da Burocracia*, Rio: Zahar Editores; tradução de "The Essentials of Bureaucratic Organization: An Ideal-Type Construction", in Robert Merton et al., *Reader in Bureaucracy*, Glencoe, Illinois, 1963, pp.18-27.
- Weick, K., (1976). "Educational Organizations as Loosely Coupled Systems" in *Administrative Science Quarterly*, vol. 21.
- Woods, Peter (1980). *Teacher Strategies*, Londres: Croom Helm.

## LE CONTROLE DISCIPLINAIRE : ROUTINES, STRATEGIES ET EXPEDIENTS

### Résumé

Dans cet article nous essayerons d'analyser le contrôle disciplinaire des élèves dans les écoles à travers la conjugaison de trois concepts. Le concept de *routine*, en tant que reproduction de comportements déterminés par les règles formelles et bureaucratiques, le concept de *stratégie*, plan d'action qui oriente les comportements des acteurs dans le contexte organisationnel et le concept d'*expédient* qui prétend définir les comportements aléatoires et déconnectés dépourvus d'une rationalité préalable à l'action. Cet article a trois parties: dans la première nous envisagerons le contrôle disciplinaire basé sur ces trois concepts; dans la deuxième partie nous ferons une analyse empirique à partir d'une étude de cas - une école de l'enseignement secondaire; finalement nous présenterons notre proposition d'analyse théorique de ce sujet et, en général, de l'analyse organisationnelle.

## DISCIPLINE CONTROL: ROUTINES, STRATEGIES AND EXPEDIENTS

### Abstract

In this paper we will try to analyse students' discipline control at school, through the entanglement of three concepts. The concept of *routine*, as reproduction of behaviours that are ruled by formal and bureaucratic guidelines, the concept of *strategy*, as acting plan for the guidance of the behaviour of the actors in an organization context, and the concept of *expedient*, which aims to define random and disconnected behaviours that do not hold a rationality previous to the action. The paper is composed of three parts: firstly, we shall proceed to the framing of discipline control within the three concepts; secondly, we shall present an empirical analysis based on a case study - a secondary school; in the third part we shall present our proposal for the theoretical analysis of this theme and also, in a general view, our proposal for organizational analysis.

---

## RECENSÕES CRÍTICAS

---

Gummesson, Evert (1991). *Qualitative Methods in Management Research*. London. Sage: 212 pp.

Tendo em conta a sua experiência como consultor e investigador e as oportunidades de acesso aos problemas da mudança que esta combinação suscita, Gummesson apresenta-nos uma reflexão sobre diversos aspectos da metodologia qualitativa, considerando esta uma poderosa ferramenta para a investigação no domínio da gestão e administração de empresas e de outros tipos de organizações, não obstante todos os preconceitos resultantes de uma excessiva valorização das técnicas quantitativas.

Assim, este livro focalizará sobretudo a investigação do "estudo de caso", o uso de métodos qualitativos para recolha e análise de dados, com especial destaque para os processos de tomada de decisões, implementação e mudança nas organizações.

Com uma estrutura relativamente simples e clara, o livro introduz-nos, no capítulo I, em conceitos e problemáticas, algumas já familiares, nomeadamente o problema da construção da ciência; a discussão do significado de paradigma na ciência e das suas duas grandes visões: a positivista e a hermenêutica; a definição de "facto"; a questão da verdade, a propósito da qual o autor critica aqueles que aplicam métodos academicamente "aprovados", não tendo consciência dos fundamentos teóricos e dos valores que subjazem aos paradigmas adoptados.

Os quatro capítulos que se seguem abordam três grandes desafios que se colocam ao investigador no tratamento conveniente dos processos da tomada de decisões, da implementação e da mudança: o acesso a dados e à própria organização, a pré-compreensão e compreensão e, finalmente, a problemática da qualidade.

Com efeito, a questão do acesso *per se* é uma questão, segundo o autor, por vezes não resolvida como transparece em muitos relatórios de investigação. Muitos investigadores, porque não sabem dos actores certos (os *gatekeepers*, por ex.) e das metodologias que dão melhor acesso nem dos tipos e papéis para conseguir acesso, não estão suficientemente expostos à realidade dos problemas que irão analisar e, conseqüentemente, não conseguem visualizá-los como efeitos unitários nem generalizar, a partir deles, os efeitos conceptuais pertinentes.

O desafio da pré-compreensão e da compreensão apresenta-se também como



crucial, algo menosprezado nos meios académicos que tendem a "estimular o crescimento de tipos de investigador "usotéricos" (p. 62) e a valorizar o círculo vicioso da investigação que se confina a citar correctamente autores certos, a publicar nos periódicos certos e a assistir às conferências certas, sem grande contacto com a realidade-objecto de análise. Refira-se, contudo, que esta questão da compreensão e da pré-compreensão, obtidas por diversos modos, deverá ser equacionada tendo em conta não só a sua imprescindibilidade como também a sua potencial acção bloqueadora na investigação dos processos internos da organização.

Reportando-se, no capítulo IV, à investigação do "estudo de caso", tendo sempre presente a necessidade de se produzir uma investigação académica e uma consultoria em gestão úteis, o autor principia por referir os princípios básicos do "estudo de caso" e por examinar depois três aspectos deste método, nomeadamente, a generalização, a utilização da análise histórica e o problema dos tabus. Restringindo-nos à generalização resultante deste tipo de metodologia, Gummesson salienta, brevemente também, as vantagens da generalização, embora conclua com uma expressão de dúvida e ceticismo relativamente ao sentido do conceito, interrogando-se se será desejável a generalização de conhecimentos num contexto social e se ela não poderá constituir-se até em "pré-juízo" bloqueador da compreensão da realidade.

Procede em seguida à abordagem de métodos de acesso a dados dentro da investigação do "estudo de caso" distinguindo, a propósito, "investigação-acção" (*action research*), "investigação participativa" (*participatory research* - como um dos seus ramos), "investigação operativa" (*praxis research* - que separa os papéis do investigador) e "ciência da acção" (*action science*). Esta última é claramente destacada pelo autor por ser mais ampla e não estar tão ligada ao paradigma positivista, ao mesmo tempo que exige a unificação, de modo equilibrado, da prática da investigação com as acções dos práticos, obedecendo ainda a alguns critérios que são apresentados sucintamente pelo autor.

Curiosa é a consideração, como pouco importante e artificial, quer da demarcação conceptual entre "investigação de campo" (*field research*) e "investigação de gabinete" (*desk research*), quer da classificação de métodos por dados quantitativos e qualitativos, tendo em conta até a observação de que os investigadores "são os instrumentos científicos mais importantes" (p. 109). Parece-nos, contudo, que Gummesson deveria ter aprofundado um pouco mais este seu ponto de vista para que a complementaridade metodológica propugnada se tivesse tornado teoricamente mais convincente. De assinalar, ainda, a referência oportuna a determinados métodos de obtenção de dados, como as entrevistas e questionários, a observação participante e outros métodos com esta relacionados, designadamente os "não-obstrutivos" (*inobtrusive methods* - que dão acesso a dados sem o grau de interferência dos métodos ligados a questionários e entrevistas) e a "técnica dos incidentes críticos" que, embora estreitamente ligada também com a observação directa, evita alguns dos seus inconvenientes.

Mas afinal qual o melhor método de acesso aos dados? A proposta de Gummesson é clara apesar de algo decepcionante: uma longa experiência e uma boa pré-

compreensão possibilitar-nos-ão a resposta ou as respostas para aplicarmos o método mais adequado aos factos.

O atrás exposto levanta ainda a questão da avaliação da qualidade da investigação, que Gummesson discute no V capítulo. Claro que é muito difícil definir qualidade e, conseqüentemente, avaliá-la tal a variedade de exigências, apesar do recurso frequente à tábua de salvação do paradigma positivista e ao conjunto básico dos seus valores. No entanto, a problemática da qualidade e da aceitação de um trabalho como científico está ligada intimamente não só com os requisitos teóricos mas também com exigências sociais (p.145), dependendo a sua avaliação dos pontos de partida adoptados. E aqui deparamos, mais uma vez, com a discussão de qual dos paradigmas - positivista ou hermenêutico - contribuirá para uma maior compreensão da realidade. A solução proposta no livro é a consideração destes dois paradigmas, não como opostos (sobretudo quando se confundem os níveis metodológico e paradigmático), mas antes como complementares. Por fim, e não obstante as dificuldades ligadas à carga de subjectividade que envolve a "qualidade percebida", identificam-se critérios de qualidade para o "estudo de caso" que podem vir a revelar-se muito úteis (ver pp. 160-162) para os investigadores interessados nesta metodologia.

Como síntese, e inspirando-se na obra de C. Argyris *et alia* (1985), *Action Science*, o capítulo VI apresenta-nos a "ciência da acção" concebida de um modo mais abrangente, propondo-nos simultaneamente uma possível estratégia para o seu uso, tendo em conta não só as condições teóricas e metodológicas mas também a compreensão do meio social e das condições institucionais.

Por tudo o que ficou dito, estamos perante um livro que, para além das qualidades já referidas, tem a vantagem acrescida de contribuir, de um modo leve, muito pessoal e por vezes redundante, para a abordagem de uma metodologia de investigação num contexto de gestão (enriquecendo deste modo a bibliografia metodológica e da teoria da ciência em geral que tradicionalmente se tem fundamentado noutras correntes ou contextos) e de cumprir o desígnio do autor de actuar como estímulo para uma discussão construtiva de paradigmas e métodos adoptados por investigadores e consultores em gestão (p. 188), evitando-se assim um certo "fundamentalismo", frequente em muitos investigadores, sobretudo quando se convertem a um paradigma por invocação da sua transcendência professada mas não provada.

*Carlos Vilar Estêvão*

Clegg, Stewart R. (1991). *Modern Organizations. Organization Studies in the Postmodern World*. London: Sage: 261 pp.

Esta obra apresenta uma particularidade em relação a outras que abordam a problemática em questão: não se cinge a dados de um só país, mas elabora uma análise organizacional comparando contextos de diferentes países. Isto permite ultrapassar, de certo modo, a limitação que um estudo de caso pode apresentar ao procurar generalizações. Assim, ao longo do livro, o leitor é confrontado com casos ingleses, americanos, franceses, japoneses, entre outros.

Para além desta característica, é-nos apresentada uma análise sobre a natureza da "modernidade" e da "postmodernidade", focando um elemento predominante a esses dois períodos: o grau de diferenciação e de divisão do trabalho que os caracteriza. A principal distinção da modernidade é a centralização numa divisão do trabalho cada vez maior e a da postmodernidade a diminuição da diferenciação.

Nesta análise Clegg referencia diferentes autores, questionando as suas perspectivas face aos diferentes contextos estudados e à problemática da modernidade/postmodernidade. Concretamente em relação a Weber, um dos autores analisados, Clegg salienta que ele foi muitas vezes interpretado por diversos teóricos como defensor de uma perspectiva de "efficiency-driven" ("gestão eficaz, racional") enquanto futuro organizacional da modernidade. Para Clegg, Weber não se insere nesta perspectiva mas antes numa visão de pessimismo cultural. Este seu pessimismo baseia-se na convicção de que a vida nas organizações se tornará cada vez mais unidimensional (uniforme, impessoal, sem possibilidade de diversidade). O seu pessimismo reforça-se com a necessidade da burocracia e da racionalidade no mundo moderno. Embora, segundo o autor, estudos clássicos demonstrem que organizações racionalizadas e burocratizadas não são necessariamente as mais eficientes, o conceito de eficácia é essencial na análise da problemática da modernidade. Ser moderno significa ser eficaz. Na análise das organizações, o maior suporte dos argumentos a favor da eficácia tem sido a previsão da variedade de formas de organização a ser encontrada na modernidade. Há determinadas formas de organização que são classificadas como as mais eficazes, num contexto considerado moderno. A existência de outras formas seria analisada como sinónimo de subdesenvolvimento. Mas se observarmos a morfologia das organizações "para" e "na" modernidade encontramos diferentes formas das que se podem prever na perspectiva teórica da eficácia, o que representa um enfraquecimento desse argumento. Concretamente na Ásia existem organizações que não se inserem nos modelos considerados como os mais eficazes e no entanto não podemos negar a sua eficácia relativamente ao alcance de certos objectivos.

Esta questão remete-nos para a corrente teórica "ecológica", em que o aspecto cultural e o meio envolvente são importantes para a análise organizacional. O autor refere que esta perspectiva por si só não explica os diferentes contextos organizacionais, embora seja importante. Há necessidade de a cruzar com a teoria do poder para assim analisarmos as

diferentes organizações.

A importância de uma análise sobre a problemática da modernidade e da postmodernidade para o estudo organizacional deriva do facto de a própria teoria organizacional ser criação da modernidade, em particular em Max Weber. Essa análise ainda se torna mais pertinente por abranger contextos internacionais, proporcionando assim uma revisão da teoria.

*Esmeraldina Maria da Costa Veloso*

Reed, Michael & Hughes, Michael (Eds.) (1992). *Rethinking Organization*, London. Sage: 1992.

*Rethinking Organization* constitui uma obra que procura fazer uma recensão das diferentes perspectivas teóricas que, nas duas últimas décadas, se desenvolveram no domínio da análise organizacional. Compõe-se de catorze artigos, de diferentes autores, organizados em três capítulos.

O primeiro, intitulado "Desenvolvimentos Teóricos", apresenta uma revisão da evolução teórica ocorrida nas duas últimas décadas. Aqui encontramos uma grande diversidade de temáticas, abarcando a mudança organizacional e a epistemologia e práticas científicas, privilegiando uma focalização do interior da produção científica e da sua institucionalização.

O segundo capítulo, intitulado "Mudança Organizacional", é dedicado à análise da relação entre as estruturas organizacionais e as práticas económicas com as estruturas culturais, económicas e políticas. Aqui se refere que o ambiente de competição, dirigida para a conquista de mercados, levou a diferentes arranjos organizacionais de acordo com os contextos sociais de mercado, permitindo questionar a universalidade do modelo racional.

O terceiro capítulo, intitulado "Novas Problemáticas", oferece o recenseamento de novas perspectivas teóricas de alguns problemas organizacionais. Neste domínio se afirmam contributos para uma teoria pós-moderna do poder e da eficácia organizacional, se problematiza a análise tradicional da participação feminina, se analisa as alterações provocadas nas estruturas de controlo pelas tecnologias de informação e, por fim, se aborda o problema da planificação e gestão da mudança organizacional num

mundo dominado pela instabilidade e incerteza.

Trata-se de uma obra que, em parte, reflecte a diversidade de orientações teóricas, de objectos analíticos e de preferências ideológicas. Questões como a instituição, a ordem, o controlo, a mudança, a participação, a cultura e significação não são abandonadas como problemáticas substantivas, antes se procura abordá-las enfatizando outros pontos de vista, ou seja, repensando a organização. De resto, e de forma mais ou menos extensiva, uma questão actual atravessa esta obra - a da necessidade de ultrapassar as teorias modernas. A teoria da administração científica, a teoria geral dos sistemas, a teoria da contingência, a teoria da troca e a teoria cibernética, entre outras, são vistas como formas de linguagem moribundas.

Sublinhamos, no entanto, a ausência de referências aos modelos da ambiguidade, como o da *anarquia organizada*, apenas vagamente insinuados pela diluída citação de um ou outro dos seus mais significativos autores em três dos artigos. De resto, a diversidade desta obra parece-nos ser mais temática do que teórica.

No seu todo, porém, constitui um volume que se revela coeso na sua diversidade, estimulante nas pistas que anuncia ou propõe, e cuja leitura vivamente se recomenda.

*Ivo Domingues*

## CONDIÇÕES DE COLABORAÇÃO

Os trabalhos devem ser enviados em triplicado, incluindo o original, para a *Revista Portuguesa de Educação*, Universidade do Minho, Rua Abade da Lourinha, 4700 BRAGA.

Os trabalhos não devem, ordinariamente, ultrapassar as 25 páginas, dactilografadas a 2 espaços. Todas as páginas devem ser numeradas sequencialmente. Os trabalhos devem ser apresentados em "diskettes" de computador *Macintosh* (programa *Word* ou *MacWrite*). No caso de não ser possível enviar o trabalho em diskette, poderá enviar o original sem sublinhados e impressão a laser ou em fita de carbono. Quadros, figuras, resumos, agradecimentos, notas e referências bibliográficas devem ser apresentados em páginas separadas.

**Capa.** Na primeira página do trabalho, devem constar as seguintes informações: Título do artigo, título abreviado (não excedendo os 35 caracteres), nome(s) e afiliação(ões) institucional(is) do(s) autor(es), morada actual do(s) autor(es) e indicação do autor que será responsável pela correspondência, separatas e "provas".

**Resumos.** Em folhas separadas, deve ser enviado um resumo em português e títulos e resumos do artigo em inglês (*Abstract*) e em francês (*Résumé*). Os resumos não devem exceder as 150 palavras.

**Quadros e Figuras.** Devem ser apresentadas em folhas separadas, numeradas sequencialmente (numeração árabe) e devem ter título. A sua localização aproximada deve ser indicada entre parêntesis no próprio texto. (Por exemplo: "Inserir o Quadro 1 aproximadamente aqui"). As figuras e os quadros têm de vir em diskette para o ambiente *Macintosh* (qualquer programa).

**Notas.** As notas de rodapé são dactilografadas em separado, devem ser reduzidas ao mínimo, e numeradas sequencialmente, sendo publicadas no final do texto.

**Agradecimentos.** Devem ser tão breves quanto possível e devem aparecer em folha separada no início do texto.

**Referências.** Devem ser citadas ao longo do texto (e não em rodapé), constando do nome do(s) autor(es), seguido do ano da publicação entre parêntesis. No caso de se tratar de dois autores, ambos os nomes devem ser referidos. Se mais de um artigo do mesmo autor e do mesmo ano for citado, as letras *a*, *b*, *c*, etc., devem seguir o ano. No caso de dois ou mais autores, devem ser todos referidos na primeira ocasião e, posteriormente, bastará referir o nome do primeiro autor seguido de "et al.". Por exemplo: "... como Piaget (1964) fez notar ..." ou "... Krohne e Laux (1981) concluíram que ..." ou ainda, no caso de segunda referência a uma publicação de três ou mais autores, "... (Spielberger et al., 1986)". A lista de referências bibliográficas deve ser organizada alfabeticamente, em folhas separadas, tendo o cuidado de sublinhar, respectivamente o: a) Título da revista onde foi publicado o artigo; b) Título do livro; c) Título do livro onde foi publicado o artigo; d) Título da comunicação. Exemplos:

*Artigos de revista:* Abrami, P., Leventhal, L., & Perry, R. (1982). Educational Seduction. *Review of Educational Research*, 52, 446-464.

*Livros:* Garber, J., & Seligman, M. (1980). *Human Helplessness*. New York: Academic Press.

*Artigos em livros:* Dunklin, M. (1985). Research on teaching in higher education. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed.). New York: MacMillan.

*Comunicações:* Marsh, H., & Overall, J. (1979). *Validity of students evaluations of teaching*. Comunicação apresentada no Encontro Anual da American Educational Research Association, San Francisco.

Em caso de dúvida, os autores deverão consultar o *Publication Manual da American Psychological Association (3rd edition, 1983)*.

**Provas.** Os autores receberão as provas (incluindo Quadros e Figuras) para correcção e deverão devolvê-las até seis dias após a sua recepção.

**Direitos de autor.** Após a sua publicação na *Revista Portuguesa de Educação* os artigos ficam a ser propriedade desta.

Os artigos publicados são da exclusiva responsabilidade dos autores.