

# ESCOLA, JUSTIÇA E AUTONOMIA

## Novas abordagens sociológicas da escola como organização

*Carlos V. Estêvão*

**RESUMEN:** *Prende-se neste artigo repensar a escola como organização à luz de abordagens sociológicas pouco comuns entre nós, com destaque quer para a perspectiva que decorre da influência Habermasiana, quer para a que decorre da teoria das convenções. A partir daqui, o autor problematiza a autonomia das escolas e o impacto que as novas concepções de escola têm no domínio da ética da participação e da solidariedade.*

Irei desenvolver neste artigo alguns aspectos ligados à questão da escola, da justiça e da autonomia, preocupando-me sobretudo por situar as metamorfoses em termos de regulações que condicionam as concepções de escola, de justiça e de autonomia para, deste modo, compreendermos melhor quer os compromissos e acordos quer os conflitos e os desajustamentos dos diferentes actores educativos, no interior da escola. Depois, tendo em conta a minha opção por um referencial “crítico e democratizante” e pela sua expressão concreta na “escola cidadã”, terminarei com uma breve reflexão sobre algumas implicações de uma ética da participação e da solidariedade.

### REFERENCIAIS DE ACÇÃO PÚBLICA

Na acção pública, onde se insere a educação, podemos distinguir várias “posições ético-políticas” ou “referenciais de políticas públicas”, que se instituem num primeiro nível, tal como a noção de paradigma de Khun, como “um conjunto de crenças, de valores e de técnicas que estruturam a cena das políticas públicas” e, num segundo

nível, “como um conjunto de receitas testadas que se crêem permitir responder aos problemas até aqui não resolvidos” (Jobert, 1992: 221).

Por outras palavras, o referencial é um conjunto de normas que aparece de algum modo como o acto constitutivo de toda a política (Jobert & Muller, 1987: 52). Ele não implica necessariamente um consenso universal mas baliza antes “um campo no seio do qual se organizam os conflitos e os afrontamentos na sociedade” (*ib.*: 65).

Cada referencial pretende assim tornar a sociedade inteligível, legitimando a realidade social, fornecendo elementos de interpretação causal dos problemas a resolver, ao mesmo tempo que define quer os valores que são necessários considerar no tratamento destes mesmos problemas quer os princípios que devem orientar a acção em função deste saber e destes valores. Reafirma Jobert (1992: 224) que a influência de um referencial será tanto maior quanto mais for capaz de apresentar uma conciliação credível entre imperativos contraditórios de legitimação e de regulação. Por outro lado, cada referencial, por mais controverso que possa ser, ele será mais facilmente aceite quanto as partes que ocupam posições adversas na sociedade sejam capazes de o interpretar nos seus próprios termos.

Tendo presente esta problemática dos referenciais e tendo particularmente em conta o contexto educativo, Demailly (2001: 25/26) afirma que eles apontam para modos diferentes de regulação: assim, e adaptando a tipologia adoptada por esta autora, podemos ter, por exemplo, uma regulação mais académica tradicionalista, ou então, uma regulação mais neojacobina, mais modernizadora ou mais neoliberal, ou ainda, e de um modo mais radical, uma regulação crítica e democratizante.

Apesar de diferentes e das suas metamorfoses, a autora considera, no entanto, ser possível encontrar estas diferentes “visões do mundo” ou regulações a coexistirem ambigualmente no seio do mesmo actor colectivo ou numa mesma realização prática (por exemplo da avaliação).

Aplicando à realidade de muitos países, e particularmente à realidade portuguesa, o que acabei de explicitar, é possível afirmar que se entrou, desde há algum tempo, num período de regulação modernista ou modernizadora (sem esquecer o referencial democratizante) que, a nível normativo, se manifesta já não tanto na obrigação de meios mas na obrigação de resultados e na eficácia (a exemplo do que acontece no mundo empresarial) e que, ao nível sistémico<sup>1</sup>, se revela na desestabilização da forma escolar tradicional quer pela emergência do local (traduzida juridicamente, por exemplo, nas tentativas de descentralização e desconcentração ou no desenvolvimento da autonomia e dos contratos de autonomia); quer pela mudança

1 Regulação sistémica tem a ver com “o conjunto de mecanismos pelos quais um sistema social se reproduz ou se transforma” (Demailly, 2001: 15).

crescente do papel e do estatuto do utilizador na regulação dos serviços públicos (por exemplo, dos pais na educação); quer pela alteração das tarefas e da profissionalidade (visível, por exemplo, na exigência de mais polivalência e intensificação do trabalho do professor, na obrigatoriedade do gestor incrementar parcerias e animar equipas de trabalho, na transmutação do papel tradicional dos inspectores da educação tornando-se agora também avaliadores; cf. Estêvão, 2001a).

Para além deste modo regulatório, adensa-se cada vez mais a marcação (designadamente em Portugal) da regulação neoliberal, em que claramente se privilegia o funcionamento de um mercado educativo ou, de uma forma mais parcimoniosa, de um “quase-mercado educativo”, em que as fórmulas liberalizantes e privatizadoras, visando separar a articulação entre o social e o económico e tendo em vista ainda o aumento de concorrência e competitividade, ganham primazia como solução para a crise e a alegada falta de qualidade da educação (cf. Estêvão, 1998 e 2000a).

A tal suceder, ou seja, a verificar-se este sentido das “metamorfoses da regulação política”, com deslizamentos e substituições das várias ordens de regulação (e em que o sentido do próprio político se altera)<sup>2</sup>, não tenho grandes dúvidas de que a regulação que ficará a perder será claramente a do “projecto crítico e democratizante”, que implica, no campo da educação, uma concepção de escola como uma “comunidade de projectos organizada em torno da luta contra o insucesso, propondo uma recomposição das profissionalidades pelo desenvolvimento da polivalência e do trabalho em equipa intra e interprofissional, uma regulação política global e regulações locais” (Demailly, 2001: 27).

Seria este modo de regulação que aprofundaria, na verdade, não apenas uma cultura democrática como exigiria também a sua materialização em estruturas de relação e de decisão, privilegiando ainda fórmulas mais densas e substantivas de justiça organizacional e de participação.

Uma outra implicação com relevância para este trabalho deste último referencial prende-se com a realização da autonomia da escola como um projecto fundamentalmente emancipatório, onde o controlo democrático estaria nas mãos dos próprios actores afectados pelas decisões educativas. Esta perspectiva de influência claramente habermasiana permitiria, entre outras coisas, realçar não só a importância da redefinição comunicativa das funções das organizações educativas mas também, e noutro plano, ir mais além das explicações simbólicas e culturalistas, uma vez que a finalidade comunicativa agora valorizada, por ser educativa, vai exigir

2 Ver sobre este aspecto, Commaille & Jobert (1998).

“não só uma interpretação simbólica da interacção, mas também processos de construção de significados partilhados por serem intersubjectivos” (Sabirón, 1999: 326); ou seja, vai exigir o desenvolvimento de bases conceptuais que irão permitir a análise do modo como se constroem as acções educativas. Vou aprofundar a seguir esta perspectiva.

## **ESCOLA COMO SISTEMA E MUNDO DE VIDA**

Uma leitura da escola, que continua a realçar a pluralidade e a complexidade, é-nos dada por autores que visam a recuperação do pensamento crítico e que, por conseguinte, apontam para a necessidade de reorganizar o contributo das próprias teorias organizacionais e de seus modelos para a compreensão da realidade organizacional escolar e da(s) justiça(s).

Um exemplo deste posicionamento é apresentado por Gimeno (1995) quando nos propõe ver a escola, na esteira do pensamento de Habermas, como instituição enraizada no mundo da vida social, com dupla natureza, ou seja, como inter-relação entre sistema e mundo da vida, o primeiro chamando a atenção para o seu carácter institucional e auto-regulado —em que as funções dos membros da escola são reguladas mediante normas oficiais a partir da hierarquia institucional—, enquanto o segundo apela para as acções que se coordenam através das interacções comunicativas estabelecidas entre os seus membros, isto é, apela para uma racionalidade comunicativa da acção educativa, com componentes éticos, e que permite a reconstrução crítica de situações sociais<sup>3</sup>.

Segundo esta visão, as acções escolares podem ser analisadas de acordo preferencialmente com uma razão mais instrumental (como seria o caso de acções que têm um carácter burocrático ou as de planificação económica, cumprindo a função de integração funcional da instituição) ou mais comunicativa, esta última permitindo fundamentar os esquemas interpretativos baseados nos processos

3 Habermas (1987: 169 e ss) define o mundo de vida como aquele a partir do qual os participantes iniciam e discutem as suas operações interpretativas ou ainda, noutra obra (1997: 95), como mundo “constituído por uma rede de actos de comunicação que se ramificam através dos espaços sociais e dos tempos históricos, actos que se alimentam de tradições culturais e de ordens legítimas dependendo das identidades de indivíduos socializados”. Também Gimeno (1995: 391) assinala que este conceito deve ser visto como “o contexto vital sobre o qual assenta a comunicação intersubjectiva”. É deste horizonte que Habermas deduz as funções que a acção comunicativa desempenha na manutenção de um mundo da vida estruturalmente diferenciado. As componentes estruturais deste mundo da vida são a cultura, a sociedade e a personalidade. Assinale-se, finalmente, que o mundo da vida está articulado com três mundos que servem de base para os indivíduos estabelecerem definições comuns da situação: o mundo objectivo, o mundo subjectivo e o mundo social.

comunicativos escolares, ou seja, permitindo fundamentar as acções ocorridas nas interacções, visando um acordo sem coacção e em que as decisões adoptadas são apoiadas em argumentos racionais que cumprem as três pretensões de validade do discurso (verdade, normatividade e veracidade)<sup>4</sup>.

É possível, então, dizer com aquela autora (*ib.*: 478) que a escola, desde uma perspectiva macrossocial, conjuga um modelo de racionalidade instrumental com outro de natureza prática ou moral; ao mesmo tempo, e numa perspectiva microssocial, ela compreende vários tipos de racionalidade (instrumental, comunicativa e potencialmente comunicativa ou educativa) que impregnam as acções quotidianas da escola e a lógica do recurso à diversidade de princípios argumentativos.

Torna-se evidente que este modo de pensar tenta evitar as visões reducionistas, defendendo a ideia de que o “significado das acções escolares que acontecem numa dada escola vem determinado pela relação estabelecida pelos seus membros entre os dois eixos, sistema/mundo de vida” (Sabirón, 1999: 330). Isto implica, então, que em todos os fenómenos escolares se misturam as duas funcionalidades, o que faz que eles sejam fenómenos interpretativos dos membros da escola e sejam consequência dos processos sistémicos orientados para a manutenção do sistema. Esta focalização é congruente com o facto de a acção racional visando os fins estar intimamente ligada ao conceito de interacção simbolicamente mediada, “pelo que nas acções de natureza instrumental surgem sempre aspectos relativos ao mundo da vida prático-moral, já que a sociedade se reproduz sobre esta dupla via (reprodução material-reprodução simbólica) mas totalmente integrada uma na outra” (Gimeno, 1995: 473, nota 33).

Este modo de compreender a escola e as acções escolares evita, por conseguinte, que elas sejam pensadas apenas segundo a lógica do sistema ou segundo uma racionalidade (neste caso, a instrumental), em que o bem comum e a justiça seriam definidos essencialmente por entidades externas à escola, que propenderiam a regulá-la de acordo com referenciais mais consentâneos com os seus interesses (pretensamente) universalistas. Mas evita, igualmente, cair na restrição de a escola ser definida apenas como acção comunicativa (isto é, orientada para o entendimento de um falante, com capacidade para entender-se com outro sobre algo) ou simbólica, uma vez que, apesar do seu potencial crítico e emancipatório, este tipo de acção é

4 A análise das diversas pretensões de validade do discurso pode contribuir para clarificar as bases do conflito e ajudar a solucioná-lo. Para Habermas, uma vez superado o cumprimento racionalmente argumentado das três pretensões de validade do discurso, há que, depois, fazer com que os acordos alcançados respeitem os interesses gerais: este é o princípio da universalidade em que devem assentar os acordos racionais e em que se fundamenta a crítica ideológica.

também por natureza reprodutor. Com isto quero dizer que a acção comunicativa, desenvolvida sobre processos orientados para o entendimento, é uma categoria fundamental de reprodução simbólica das ordens estruturais da sociedade e de integração social dos indivíduos<sup>5</sup>.

Esta enfoque das organizações ultrapassa assim o estudo predominante durante muito tempo e em vários sectores que tendem a privilegiar a análise da sua estrutura, numa óptica instrumentalista, em prol da maior eficiência e eficácia, uma vez que é esta eficiência organizativa e funcionalista que assegura, segundo as teorias racional, estrutural e sistémica e também a teoria dos recursos humanos, a justiça e a equidade na formação dos cidadãos. Logicamente que, então, as formas adoptadas que vão no sentido da empresarialização dos sistemas educativos, isto é, que obedecem à lógica do mundo industrial, não chocam com os ideais de justiça (embora possam chocar com os de justiça social) porque neste contexto, como denuncia Sabirón (1999: 314; itálicos do autor): “*O eficaz é verdadeiro. Ora bem, o verdadeiro é justo. Logo, o eficaz é justo.*”

Pelo contrário, numa perspectiva mais interpretativa veiculada pela teoria simbólica (e pelos seus modelos simbólicos e culturalistas), e em que a atenção recai agora sobre a explicação que os actores dão dos fenómeno organizacionais, a focalização tende a realçar, como afirma o mesmo autor (*ib.*: 57), a “concretização e definição das funções sistémicas em cada ‘mundo de vida’ escolar”.

Por conseguinte, a escola é também uma instituição de natureza simbólica cujos mundos do mundo de vida escolar interactuam com os mundos do mundo de vida social. E então, a razão que emerge não é apenas a instrumental mas também a comunicativa.

Quando esta última se torna dominante, a justiça passa a articular-se intimamente com a igualdade de condições para participar no debate sem constrangimentos tendo em vista uma ordem intersubjectivamente construída, contribuindo então para denunciar, entre outros aspectos, as formas de colonização sistémica (pluriforme) do mundo de vida escolar (ele também organizacionalmente plural) e para reforçar, por conseguinte, a regulação comunicativa.

Este último desenvolvimento introduz-nos já na dimensão sócio-crítica, em que o imperativo crítico da “razão ideológica” tenderá a imperar, fornecendo, entre outras possibilidades, o estabelecimento de critérios interpretativos e o tomar consciência das inconsistências ocultas nas estruturas profundas da vida organizacional (para

<sup>5</sup> O conceito de acção comunicativa de Habermas (1987) não pode entender-se a não ser com referência ao complemento do conceito de mundo de vida. Ver nota 3.

transformar o *statu quo*). Esta consciência leva, na verdade, à compreensão da natureza ideológica da escola que lhe advém sobretudo da sua dependência do sistema educativo, ou seja, da consideração das funções sistémicas que ela (re)interpreta ou (re)define. Por outro lado, a crítica ideológica vai além do mero consenso democrático obtido por relações comunicativas, evitando, por isso, a confusão frequente entre o significado intersubjectivo, como instrumento de análise, e a necessidade de consenso.

Torna-se evidente, então, que esta última interpretação da escola reforça a predominância do tipo de regulação crítica e democratizante de que falei acima, mais congruente, afinal, com o “pilar emancipatório” da educação.

### **ESCOLA COMO ORGANIZAÇÃO E LUGAR DE VÁRIOS MUNDOS**

Na proposta de Sabirón (1999), a escola não pode ficar na dicotomia sistema/mundo da vida ou, se quisermos, na dicotomia função/sentido, até porque este modo de pensar (dicotomizado) justifica e legitima qualquer decisão por mais arbitrária que seja.

Consequentemente, este autor propõe a compreensão da escola como “organização, sistema e mundo de vida”, passando a ser entendida então como “uma unidade do sistema capaz de mediar a interpretação que das funções sistémicas se possa fazer a partir do mundo de vida organizativo” (*ib.*: 121)<sup>6</sup>. Por outras palavras, a escola é co-participante dos processos que ocorrem no seu interior e que se prendem com a aplicação das funções sistémicas e a sua interpretação por parte dos seus actores. E de tal modo é assim que ela pode favorecer mais o ajuste ao sistema ou, então, o ajuste ao mundo de vida.

Dada a relevância deste nível, vou aprofundar um pouco mais a análise da escola como organização, entendendo-a agora como “organização compósita”, na sequência das novas abordagens da sociologia das organizações que instauram focalizações mais substantivas e novas definições de organização que, do meu ponto de vista, ultrapassam as preocupações de alguma literatura que se esgota na delimitação, sem sustentação epistemológica ou teórica suficiente, de imagens ou metáforas organizacionais.

Assim, considero que a escola deverá ser entendida como espaço de intersecção de vários referenciais de acção pública, na linha do que outrora já prenunciara ao

<sup>6</sup> Esta natureza organizacional da escola é “a que confere entidade aos grupos sociais em processos de interacção e comunicação” (Sabirón, 1999: 385).

entendê-la como “organização fractalizada e multidiscursiva” e simultaneamente como “organização institucionalizada” (Estêvão, 1998), pretendendo com estas definições sublinhar quer a irregularidade e alguma imprevisibilidade das suas dinâmicas internas quer o facto de a escola ser perpassada por diferentes lógicas que são induzidas pelos meios externos (Estado, mercado, meio inter-organizacional).

Na verdade, se a vida social e política é organizada segundo vários princípios reguladores de acção pública (burocrático, modernizador, neoliberal ou crítico, por exemplo), ou então —de acordo com Boltanski & Thévenot (1991)— segundo vários “mundos”, também será legítimo defender que a escola, como organização social que é, se constitui ela própria num “lugar de vários mundos” (Derouet, 2000), de várias regulações.

Explicitando um pouco mais este último ponto: a escola pode compreender-se como uma organização plural, uma vez que é perpassada, entre outros, pelos princípios ou lógicas do mundo doméstico, do mundo industrial, do mundo cívico, do mundo mercantil e do mundo mundial, e que podem dar origem a várias definições de escola como, por exemplo, “comunidade educativa”, “empresa educativa”, “escola cidadã”, “escola S.A.”, “organização polifónica”, entre outras (cf. Estêvão, 2002a)<sup>7</sup>.

Consequentemente, esta mesma pluralidade de mundos transforma a escola numa verdadeira arena de pluri-racionalidades, de princípios argumentativos ou, como prefiro dizer, de concepções plurais de justiça (justiça doméstica, empresarial, cívica, mercantil e mundial), uma vez que a multiplicidade de mundos nos remete de facto para “esferas de justiça”, com os seus critérios distributivos internos e específicos (cf. Estêvão, 2001a)<sup>8</sup>.

Isto implica ainda que na escola deverá concretizar-se, dentro desta concepção, a “igualdade complexa” de que fala Walzer (1999), dado que esta exige o respeito pela

7 Face às novas configurações que o capitalismo tem assumido na nova sociedade, Boltanski & Chiapello (1999) propõem uma nova cidade (por projectos) que condiciona as possibilidades de acção de um novo mundo (em rede ou conexionista) como pontos de apoio normativos para construir justificações, mais de acordo com o “novo espírito do capitalismo”. Agora, aquele que é justamente grande neste novo mundo é aquele que está integrado em projectos; o excluído é aquele que não está inserido em nenhuma rede. No campo da gestão, é a organização por projectos que ganha nova visibilidade. Dada a caracterização deste novo mundo, de natureza reticular, o sentido da organização é também alterado, privilegiando-se agora as qualidades comunicacionais, podendo, por isso, comportar uma exigência de reflexividade e de convergência em direcção a um julgamento regulado pela razão comunicativa.

8 Walzer (1999: 22) diz que “nunca houve um critério único nem um conjunto único de critérios interligados, para todas as distribuições. Merecimento, aptidão, nascimento e linhagem, amizade, necessidade, livre troca, lealdade política, decisão democrática, todos ocuparam os seus lugares, juntamente com muitos outros, numa coexistência incómoda, invocados por grupos concorrentes, confundidos uns com os outros”.



liberdade mas também o respeito pela especificidade dos diferentes procedimentos e critérios distributivos das várias esferas de justiça.

Por conseguinte, esta proposta teórica transforma a escola num “universo de justificação múltipla”, nas palavras de Derouet (1992), obrigando também os professores e outros actores educativos a coordenarem as suas acções, resolvendo os seus conflitos e dissensos, aprendendo, enfim, a passar de um sistema de referência para outro, a negociar interpretações diferentes da realidade escolar, para que a escola, apesar de tudo, funcione com normalidade ou pelo menos dentro de uma “civildade mínima” (ou seja, dentro de regras mínimas de convivência ou relacionamento cívico mínimo) e de uma coerência e equilíbrio aceitáveis, pelo que se torna necessário, então, encontrar formas de coordenação da acção que assegurem o funcionamento da escola (ver Derouet & Dutercq, 1997).

De facto, dada a natureza compósita da escola, recomposta localmente a partir da pluralidade de mundos e dos seus princípios reguladores (domésticos, empresariais, cívicos, mercantis ou mundiais), tal vai implicar que os actores escolares tenham de resolver os seus desacordos, concertando as suas posições num mundo diferente dos que estão em contenda ou reconhecendo a supremacia de um destes mundos em conflito.

Isto reforça a ideia de que os professores e outros actores escolares devem estar preparados para a negociação tendo em vista a construção política de acordos ou de compromissos. Além disso, e dada a tensão entre os vários princípios e justiças dos diferentes mundos que estruturam a escola, os actores escolares são desafiados constantemente a optarem, e a argumentarem, por exemplo segundo os princípios do mundo cívico<sup>9</sup> e o seu modo *solidarista* de regulação.

Então, se a opção for de facto pelo mundo cívico, os actores terão de saber desmontar a estruturação dos vários princípios argumentativos, as várias definições de sujeito e objecto dos diferentes mundos, contrariando as lógicas de domesticação, de empresarialização, de mercantilização, de uma certa globalização... que tendem a residualizar os intentos de democratização e cidadania da escola.

Se, ao invés, a sua opção se orientar pela construção da coerência interna da escola assente noutra mundo que não o mundo cívico, as lógicas de

9 Embora possamos defender que o mundo cívico é sobredeterminado pelo contexto estatal e que o Estado é um dos principais garantes do eixo sistémico, há que reconhecer que o alcance deste mundo vai além do Estado e, ainda, que este adopta por vezes formas também comunicativas e orientações dentro do pilar emancipatório. De facto, não é raro encontrar em documentos oficiais valores que são referidos ao mundo de vida dos actores, por exemplo, quando referem a igualdade de oportunidades, ou o respeito pelas diferenças, pela diversidade, pela justiça.

sobredeterminação serão outras, assim como serão diferentemente encaradas e legitimadas as injustiças e as desigualdades a partir de outras justiças.

Para finalizar esta parte, há que reconhecer que a compreensão da escola como organização complexa, multidiscursiva, com um funcionamento que já caracterizei noutra obra (Estêvão, 1998) como *político* ou *caleidoscópico*, ou seja, com várias faces (decorrentes das lógicas dos vários mundos), coloca aos actores escolares desafios que necessariamente condicionam a sua posição política, a sua identidade, a sua profissionalidade.

### **AUTONOMIA, JUSTIÇA E CIDADANIA**

Gostaria de apresentar agora alguns aspectos da questão da autonomia, dado ser frequente pressupor-se que a escola, num contexto de maior capacidade auto-reguladora (de acordo com a tendência da década de 80 de enfatizar formas diversas de regulação microsossial em oposição à regulação macro-política da década anterior), potencia as vivências mais profundas de justiça e cidadania, tornando-se, por isso, mais conforme ao projecto de escola cidadã e participativa.

Como já escrevi (Estêvão, 1999, 2000b e 2001b), a autonomia pode justificar-se em nome de várias racionalidades ou lógicas, ligadas ao apelo ora à lógica do mundo industrial para valorizar o capital humano e a eficiência da gestão empresarial, ora ao mundo cívico para salientar a promoção da igualdade diante do ensino e as vertentes democrático-participativas e emancipadores contra a lógica burocrática, ora ao mundo mercantil, em nome da concorrência e da competitividade, ora ao mundo doméstico, em nome da maior proximidade relacional dos actores escolares<sup>10</sup>.

Numa outra versão, mais habermasiana, a autonomia pode justificar-se pelo reforço, aparentemente contraditório, da lógica sistémica para cumprimento mais pacífico das suas lógicas administrativistas, burocratizantes e economicistas ou, então, em nome do reforço do eixo do mundo de vida, propiciando aos actores relações intersubjectivas e comunicativas mais intensas.

Por isto é claro que as políticas descentralizadoras e autonómicas, que derivam de outros intentos regulatórios por parte do Estado (mais de acordo com a regulação modernizadora) e que passam por um certo re-arranjo regulado dos processos de desregulação (cf. Amadieu, 1998) mantendo, se preferirmos, uma articulação mais

10 Segundo Derouet (1998: 25), a reivindicação da autonomia fez-se em nome da igualdade pela diversificação (tal como a exigia a sociologia crítica dos anos 60 e 70), ou em nome do rendimento pela racionalização da gestão (que visava sobretudo conciliar a justiça social com a produtividade económica, nos anos 80), ou então pela satisfação dos utilizadores (numa lógica de mercado, nos anos 90).

débil com as instituições locais, podem propiciar, na própria esfera da educação, uma diversidade de realizações, facto que nos alerta quer para a necessidade de desocultação do sentido da construção da autonomia (sobretudo quando reivindicada em nome de um certo *neolocalismo educativo*, que tende, em nome da equidade, opor autonomia a serviço público local), quer para o impacto que tais políticas terão ao nível dos compromissos e disputas que venham a ocorrer no interior das escolas.

Do mesmo modo, estas lógicas diversas podem esclarecer-nos melhor quanto à força dos vários “dialectos locais” de justiça oriundos dos vários mundos e referenciais de acção pública que estruturam a escola e que poderão, num contexto mais favorável ou mais vulnerável propiciado pela autonomia, levar também a privilegiar determinados princípios ou critérios distributivos (igualdade, mérito, respeito, riqueza, eficácia) em desfavor de outros, assim como a reconhecer certas cidadanias e não outras.

Outra das implicações possíveis desta situação tem a ver com o facto de, ainda num contexto de autonomia, a montagem local da justiça poder ser objecto de eventuais conflitos ou desacordos, cuja resolução não é facilitada pelo facto de se situarem ao nível local. Isto equivale a dizer que a luta para a fixação de uma dada concepção de justiça e também de uma certa ordem ou compromisso social permanece (ainda mais) viva num contexto de maior autonomia. É que, na verdade, a autonomia embora propicie, pelo menos aparentemente, um outro referencial de legitimação, de radical local, pode não levar a construir escolas como “lugares de debates democráticos” e pode até obstar a que desses debates saiam “consensos alargados sobre uma definição de bem comum” (cf. Sanches, 1998: 73).

Desenvolvendo mais um pouco este aspecto: a autonomia, ao facilitar o aparecimento no espaço público da escola de uma pluralidade de definições legítimas e concorrenciais de interesse geral e de justiça, pode suscitar dificuldades embaraçantes no relacionamento com a comunidade local. Pode ainda favorecer determinados interesses ou direitos de cidadania (“cidadania estatutária”) de alguns ao mesmo tempo que pode enfraquecer os direitos dos restantes membros da comunidade, fragmentando, deste modo, a própria noção de cidadania, uma vez que algumas *autoridades locais* podem sair desta situação reforçadas nos seus direitos enquanto que os direitos dos restantes membros se transformam em privilégios concedidos por aquelas autoridades.

No limite, poderíamos pensar até que a autonomia poderá vir a constituir-se num mecanismo oportuno de criação de feudalidades, de discriminação ou de exteriorização de alguns actores das fronteiras da organização educativa, o que, obviamente, a tornaria perigosa em termos do alcance do ideal de democratização do

ensino e da cidadania igualitária, tornando legítimas, por exemplo, as reivindicações de cidadania contra a autonomia. Isto chama a atenção para o facto de, perante o desenvolvimento da autonomia da escola, encontrarmos posições diferenciadas face à nova ordem construída da escola, assentes na defesa de direitos heterogéneos de cidadania (e em que uns ganhariam mais do que outros em termos de estatuto cidadão, por exemplo).

Por outro lado, como estamos a viver num contexto de referência neoliberal, em que o Estado já não dispõe de um discurso político sobre educação e a justiça tão forte como antigamente (como acontecia, por exemplo, na versão de Estado educador e mesmo na de Estado desenvolvimentista) e em que uma parte da acção pública parece já não passar por ele, a tentação de enfeudar a escola a noções de justiça particularistas (de cunho doméstico ou mercantil, por exemplo) através da autonomia é real, o que pode ter como consequência que a própria justiça se torne mesmo num impedimento para as aspirações igualitárias e universalistas da cidadania, roubando-lhe as suas normas de justiça (cf. Crouch, 1999: 279).

Claro que também uma perspectiva mais “cosmopolita” ou universalista da justiça, embora supere as limitações locais ou concepções mais paroquiais e proteccionistas, pode, por sua vez, tornar as escolas mais enfraquecidas na imposição de obrigações dessa mesma justiça e confinar a sua concretização a uma única forma considerada mais nobre e universal, não reconhecendo, por isso, as diversas manifestações contextualizadas da justiça nem as particularidades da “geografia da diferença” (Harvey, 1999).

Relevante ainda pode ser o facto de a autonomia poder desenrolar-se num contexto de uma mera desconcentração de poderes estatais, podendo facilitar tipos de “regulação cruzada” entre a administração da educação e as escolas (que são então as periferias dos vários círculos concêntricos estatais) no sentido de ambas *salvarem a face* relativamente a terceiros, aceitando certos constrangimentos e obtendo mínimos aceitáveis, numa espécie de cooptação administrativa. Obviamente que a aqui a justiça escolar permaneceria a oficialmente proposta, de cunho universalista e neutral, indiferente, portanto, à sua marcação classista e à arbitrariedade (cf. Estêvão, 2002b).

Este último cenário pode emergir como perfeitamente congruente com um processo de iniciativa estatal de territorialização da “política dos problemas”, em que as escolas tendem a ser usadas na sua autonomia para arcarem com a resolução das soluções difíceis, libertando o Estado da responsabilidade da crise ou crises da educação e das escolas.

Finalmente, uma última palavra sobre a autonomia levada a cabo, não em nome de um projecto crítico e democratizante ou de uma pedagogia libertadora, mas em

nome da educação como serviço mercadológico e gerencialista, ou seja, dentro de uma regulação neoliberal de acção pública onde cabe a concepção de “Escola S.A.” (Gentili, 1996) e até a solução tecnicista de *self-management school*, que celebram, em nome da retórica anti-burocrática, a neutralidade e o pragmatismo, ignorando simultaneamente a educação e a gestão escolar como verdadeiras arenas políticas assim como a construção política da própria equidade que por vezes invocam (cf. Angus, 1994).

Neste último sentido, a autonomia tende a constituir-se num mecanismo institucionalizador da lógica mercantil e industrial, emergindo a sua gestão como uma noção gerencial de mercado e apresentando-se a justiça como um mecanismo de adaptação às exigências dos clientes, em que os principais beneficiários serão os guardiães da ordem de mercado. Ou seja, a justiça torna-se aqui num elemento essencial da noção colonizada de eficácia e da própria “ética do mercado de livre consenso” (Suárez, 1980: 253), servindo não só para tornar a cidadania numa questão privada, mas também para deformar o próprio princípio da igualdade educativa.

Por outro lado, a gestão local, ao ser avaliada pela sua eficiência apenas, torna-se num processo aparentemente apolítico, arredado de toda a ideologia e do pensamento educacional, e em que a referência à própria comunidade não passa de uma referência a um local em que o mercado opera.

Torna-se, pois, claro que a autonomia, ao influenciar de modo mais visível a natureza das montagens compósitas que se reconstituem ao nível local a partir da pluralidade dos mundos, pode facilitar sobredeterminações da civilidade e da cidadania que se constroem no interior da escola, as quais nem sempre podem ir no sentido cívico e democrático. Depois, a autonomia permite evocar ou ilustrar melhor, face à multiplicidade de actores com novas margens de intervenção e a formas localizadas de regulação, a “policentricidade das formas de regulação” (na expressão de Commaille & Jobert, 1998) que perpassa a vida social (e política) da própria escola.

### **PARA UMA ÉTICA DA PARTICIPAÇÃO E DA SOLIDARIEDADE**

Independentemente das críticas e ambiguidades da perspectiva ética que têm partido nomeadamente da filosofia pós-moderna, a educação é uma tarefa intrinsecamente ética, inseparável, portanto da prática educativa. Daí que também a escola seja fundamentalmente uma instituição moral, pois deve preparar as crianças e os jovens a assumirem responsabilidades e papéis de cidadania numa sociedade democrática.

Assim, a escola deve levar os seus actores a praticarem uma ética crítica que vá no sentido de crítica à burocracia (e à *macburocracia*) e particularmente à sua dimensão de impessoalidade ou às visões tecnicistas quer do ensino quer da aprendizagem (Starratt, 1994: 46) e à excessiva formalização das relações intersubjectivas (que transforma os actores escolares em sujeitos jurídicos que adoptam face aos outros atitudes mais orientadas para o êxito instrumental que para o comunicativo), às noções gerencialistas de mercado relativamente ao modo de organizar a escola, às práticas selectivas, à etiquetagem moral e académica dos alunos, ao eudeusamento do valor da ciência, ao individualismo na realização pessoal e privatista, à conformidade e passividade face à autoridade.

Para além desta, e tendo em vista promover uma ordem social justa na escola, Starratt (1994) propõe-nos avançar para uma “ética da justiça”, respondendo esta mais explicitamente às questões da igualdade, da autonomia, do bem comum, da participação democrática e dos direitos humanos. Esta política da justiça deverá levar, enfim, a colocar o outro em posição de exprimir os seus direitos, de um modo que não colida com a expressão dos direitos dos outros actores.

Neste sentido, a questão da justiça deve implicar, em termos mais concretos, a clarificação de valores, a resolução negociada de conflitos, a orientação democrática das políticas disciplinares, a discussão de problemas públicos na sala de aulas, a refocalização da autonomia em termos de intersubjectividade e de emancipação, a questão dos direitos de avaliação, a distribuição de responsabilidades na alocação de recursos, a igualdade de acesso, a participação nos diversos níveis de decisão.

A escola poderia ainda avançar para uma outra ética: a do cuidado ou da solicitude, que vai exigir uma outra competência, a da solidariedade (não uma solidariedade de campanário, limitada e potencialmente conflitual), aliada a uma postura que favoreça a dialogicidade e a responsabilidade solidária.

Defendo, portanto, uma nova preocupação não só do gestor escolar mas também de qualquer actor educativo, a qual deve consistir na sua obrigação em propor princípios democráticos e escolas justas, respeitando a ideia de que a “democracia e justiça são mais importantes que a gestão e o controlo” (Ward, 1994: 24) e que a própria governação das escolas deve emergir como uma “especialidade educacional” que faz parte da profissionalidade docente mais do que como uma “especialidade técnica”.

Além disso, e introduzindo aqui a vertente do cuidado ou da solicitude intimamente articulada com a ética da justiça, há que considerar que as “Escolas justas são mais para ser desejadas do que para ser bem geridas” (*ib.*: 24). Esta postura vai então exigir que as atitudes no seu interior se tornem mais civicamente

responsáveis e solidárias com os outros, tornando-se o próprio pensamento, num sentido heideggeriano, num outro modo de cuidar ou de tratar dos outros, de si próprio e da própria natureza, enfim, numa outra forma de ternura e de convivência.

Esta ética do cuidado não muda a prioridade da justiça, uma vez que a promove ao mesmo tempo que amplia a esfera pública enriquecendo-a com outros valores, como os da responsabilidade, da solidariedade, da sensibilidade social. Ou seja, a ética do cuidado reforça a vibração afectiva da racionalidade emancipadora a qual conhece os limites da lógica mas não ignora a afectividade nem a “vontade amorosa de mudar o mundo” (como diria Freire).

Talvez, neste sentido, os apelos actuais, mesmo ao nível das organizações e da sua gestão, para aprender a “viver em rede” propiciem, apesar de tudo (apesar, por exemplo, da sua sintonização com o “novo espírito capitalista” de que falam Boltanski & Chiapello, 1998), um outro modo de mobilizar criticamente a racionalidade e a afectividade, de reintroduzir critérios de personalidade e de relações humanas mais conformes com os mundos de vida (eles também entendidos como redes).

### CONCLUSÃO

Uma escola democrática é aquela que afirma a “diversidade dentro de uma política de crítica e compromisso com a justiça social” (McLaren, 1997: 123). Isto exige a reintrodução da preocupação pela ética e “uma pedagogia que resgate o outro” transformando-se a escola num lugar de interculturalidade cidadã, de dialogicidade, de responsabilidade solidária, enfim, num espaço de conhecimento mas sobretudo de reconhecimento.

Neste sentido, a escola deve prefigurar-se — embora definindo-se como lugar de vários mundos, de vários referenciais de acção pública e de justiça complexa— como uma escola cidadã, permitindo aos actores educativos resolverem nos espaços intersubjectivos de comunicação e guiados por critérios de racionalidade comunicativa, as questões relativas ao mundo de vida, contribuindo para dotar os cidadãos de boas razões (sobretudo políticas) para se exercitarem na democracia, combatendo todas as formas de colonização sistémica (estatista e economicista)<sup>11</sup>, de privatismo familiar e cívico (preocupação pela segurança social e rendimentos fiscais) e profissional (orientação para a carreira e *status*), de juridicização e burocratização, e outras formas acomodadas e mínimas de vivenciar a democracia

<sup>11</sup> R. Vargas-Machuca (2002: 101) chama a esta postura no campo político, capaz de desmascarar a manipulação, de “democracia epistémica”.

que progressivamente vão fazendo parte da personalidade dos cidadãos e que frequentemente se entrelaçam com as redes de relação informais da escola.

Esta deve, então, posicionar-se não só numa perspectiva crítica dos processos reificadores que impendem sobre os âmbitos comunicativos (a coisificação não se reduz ao mundo do trabalho mas também ao mundo da vida), mas também assumir uma atitude emancipatória que desvela as redes de poder que a entretecem, fundamentando-se, nas palavras de Giroux (1993: 128/9) “numa teoria da ética baseada nos princípios da democracia, da solidariedade e da esperança”, ou seja, numa ética identificada com cidadania e com outros valores universais (sem nunca se confundir, portanto, com qualquer espécie de *McÉtica*; cf. Parker, 2002).

É este o contributo da escola cidadã para a reconstrução ético-política da educação e para ela se constituir verdadeiramente numa organização escolar crítica, com contributos decisivos para a aprendizagem de procedimentos críticos argumentativos, para atitudes de indagação e distanciação crítica, para a emergência de novas formas sociais menos injustas.

Por outro lado, a natureza compósita da escola chama-nos a atenção para as combinações complexas de diversos tipos de direitos, de justiça e de justificações que, longe de nos posicionarem num relativismo ético, onde tudo se encontra justificado, nos colocam perante o desafio de uma maior democratização da escola e a necessidade de optarmos fundamentadamente por valores e na certeza de que o incumprimento dos deveres para com a comunidade (e a Humanidade) equivale a converter o sujeito num ser radicalmente incompleto e mal desenvolvido.

## REFERÊNCIAS

- AMADIEU, J.-F. (1998). Entre l'entreprise et l'état. Les nouveaux systèmes de règle. In J. Commaille & B. Jobert (1998). *Les Métamorphoses de la Régulation Politique*. Paris: L.G.D.J., pp. 241-255.
- ANGUS, L. (1994). Sociological analysis and education management: the social context of the self-managing school. *British Journal of Sociology of Education*, vol. 15, nº 1, pp. 79-91.
- BOLTANSKI, L. & CHIAPELLO, E. (1999). *Le Nouvel Esprit du Capitalisme*. Paris: Gallimard.
- BOLTANSKI, L. & THÉVENOT, L. (1991). *De la Justification. Les Économies de la Grandeur*. Paris: Gallimard.
- COMMAILLE, J. & JOBERT, B. (1998). *Les Métamorphoses de la Régulation Politique*. Paris: L.G.D.J.



- CROUCH, C. (1999). La ampliación de la ciudadanía social y económica y la participación. In S. García & S. Lukes (Comps.), *Ciudadanía: Justicia Social, Identidad, Participación*. Madrid: Siglo XXI, pp. 257-285.
- DEMAILLY, L. (2001). Enjeux de l'évaluation et régulation des systèmes scolaires. In L. Demailly (Éd.), *Évaluer les Politiques Éducatives. Sens, Enjeux, Pratiques*. Bruxelles: De Boeck Université, pp. 13-30.
- DEROUE, J.-L. (1992). *École et Justice. De l'Égalité des Chances aux Compromis Locaux?* Paris: Éditions Anne-Marie Métailié.
- DEROUE, J.-L. (1998). Autonomie et responsabilité des établissements scolaires en France. *Colóquio/Educação e Sociedade*, n° 4, Out., pp. 19-31.
- DEROUE, J.-L. (2000, Dir.). *L'École dans Plusieurs Mondes*. Bruxelles: De Boeck & Larcier.
- DEROUE, J.-L. & DUTERCQ, Y. (1997). *L'Établissement Scolaire, Autonomie Locale et Service Public*. Paris: ESF et INRP.
- ESTÊVÃO, C. V. (1998). *Redescobrir a Escola Privada como Organização. Na Fronteira da sua Complexidade Organizacional*. Braga: Universidade do Minho.
- ESTÊVÃO, C. V. (1999). Escola, justiça e autonomia. *Inovação*, vol. 12, n° 3, pp. 139-155.
- ESTÊVÃO, C. V. (2000a). O público e o privado em educação. A providenciação pública do privado na educação portuguesa. In J. A. Pacheco (Org.), *Políticas Educativas. O Neoliberalismo em Educação*, Porto: Porto Editora, pp. 135-159.
- ESTÊVÃO, C. V. (2000b). Repensar a autonomia das escolas à luz de uma cartografia da justiça. *Revista <sup>ln</sup>Formação*, ano 8, n° 1, Dez., pp. 35-50.
- ESTÊVÃO, C. V. (2001a) Políticas educativas, autonomia e avaliação, *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 14, n° 2, pp. 155-178.
- ESTÊVÃO, C. V. (2001b). *Justiça e Educação*. S. Paulo: Cortez.
- ESTÊVÃO, C. V. (2002a). *Globalização, Metáforas Organizacionais e Mudança Educacional: Dilemas e Desafios*. Porto: Asa.
- ESTÊVÃO, C. V. (2002b). Justiça complexa e educação. Uma reflexão sobre a dialectologia da justiça em educação. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 64, Dez., pp. 107-134.
- FREIRE, P. (1997). *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*. S. Paulo: Paz e Terra.
- GENTILI, P. (1996). Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In T. T. Silva & P. Gentili (Orgs.), *Escola S. A.*. Brasília: CNTE, pp. 9-49.
- GIMENO, P. (1995). *Teoría Crítica de la Educación*. Madrid: UNED.

- GIROUX, H. (1993). *La Escuela y la Lucha por la Ciudadanía*. Madrid: Siglo Veintiuno Editores.
- HABERMAS, J. (1987). *Teoría de la Acción Comunicativa. Crítica de la Razón Funcionalista*. Madrid: Taurus.
- HABERMAS, J. (1997). *Droit et Démocratie. Entre Faits et Normes*. Paris: Gallimard.
- HARVEY, D. (1996). *Justice, Nature & The Geography of Difference*. Oxford: Blackwell Publishers.
- JOBERT, B. (1992). Représentations sociales controverses et débats dans la conduite des politiques publiques. *Revue Française de Science Politique*, vol. 42, n°2, Avril, pp. 219-234.
- JOBERT, B. & MULLER, P. (1987). *L'État en Action. Politiques Publiques et Corporatismes*. Paris: PUF.
- McLAREN, P. (1997). *Multiculturalismo Crítico*. S. Paulo: Cortez.
- McLAREN, P. (2000). *Multiculturalismo Revolucionário. Pedagogia do Dissenso para o Novo Milênio*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- PARKER, M. (2002). *Against Management*. Cambridge: Polity Press.
- SABIRÓN, F. (1999). *Organizaciones Escolares*. Zaragoza: Mira Editores.
- SANCHES, M. F. C. (1998). Comentário. *Colóquio/Educação e Sociedade*, n° 4, Out. pp. 63-75.
- STARRATT, R. (1994). *Building an Ethical School*. London: The Falmer Press.
- SUÁREZ, D. (1980). O princípio educativo da nova direita. Neoliberalismo, ética e escola pública. In P. Gentili (Org.), *Pedagogia da Exclusão. Crítica ao Neoliberalismo em Educação*, Petrópolis: Vozes, pp. 253-270.
- VARGAS-MACHUCA, R. (2002). El liberalismo republicano, los modelos de democracia y la causa del reformismo. In J. Rubio Carracedo, M. Rosales & M. Toscano Méndez (Eds.), *Retos Pendientes en Ética y Política*, Madrid: Trotta, pp 87-105.
- WALZER, M. (1999). *As Esferas da Justiça. Em Defesa do Pluralismo e da Igualdade*. Lisboa: Editorial Presença.
- WARD, J. G. (1994). Reconciling educational administration and democracy: The case for justice in schools. In N. A. PRESTINE & P. W. Thurston (Eds.), *Advances in Educational Administration*, vol. 3, London: JAI Press Inc., pp. 1-27.