

# A Organização escolar: monorracionalidade ou multirracionalidades

*School organization: mono-rationality or multi-rationality*

*La organización escolar: mono-racionalidad o multi-racionalidad*

---

MARIA JOÃO DE CARVALHO

**Resumo:** As considerações incluídas no artigo resultam da observação não participante e da análise reflexiva sobre as práticas levadas a cabo pelos professores numa escola pública portuguesa, e de uma revisão bibliográfica que nos permitiu abordar conceitos visando aclarar a problemática da racionalidade decisória. A existência de multirracionalidades nas decisões, em consonância com as diferentes lógicas, interesses e poderes dos atores educativos, possibilitou a consideração da escola como determinista, homeostática e de ensaio, aspecto que muito concorre para a complexidade que lhe é própria, deitando por terra a ideia reducionista da monorracionalidade.

---

**Palavras chave:** racionalidades; comportamentos decisórios; escola pública portuguesa.

**Abstract:** The considerations in the article result from non-participative observation and analysis on the practices undertaken by the teachers in a public school in Portugal, and a literature review which allowed us to address concepts aiming to clarify the issue of decision-making rationality. The existence of multi-rationality in decisions, in consonance with the different logics, interests and powers driving educational actors, has made it possible to regard school as deterministic, homeostatic and tentative, an aspect that really contributes to its peculiar complexity, overthrowing the reductionist idea of mono-rationality.

---

**Keywords:** rationality; decision making behavior; Portuguese public schools.

**Resumen:** Las consideraciones incluidas en este artículo son el resultado de la observación no participante y del análisis reflexivo sobre las prácticas llevadas a cabo por los profesores en una escuela pública portuguesa, y de una revisión bibliográfica que nos ha permitido abordar conceptos con el fin de aclarar la cuestión de la racionalidad decisoria. La existencia de multi-racionalidades en las decisiones, en consonancia con las diferentes lógicas, intereses y poderes de los actores educativos, nos ha posibilitado considerar la escuela como determinista, homeostática e de ensayos, aspecto que realmente contribuye para su propia complejidad, vertiendo por tierra la idea reduccionista de mono-racionalidad.

---

**Palabras clave:** racionalidad; comportamiento en la toma de decisiones; escuela pública portuguesa.

## INTRODUÇÃO

Considerar a presença de multirracionalidades é conferir sentido à complexidade da dinâmica organizacional da escola; porém, só possível pela rutura com uma racionalidade que se impõe como única alternativa ao mesmo tempo que conferimos importância a uma linearidade que pressupõe oscilações, que pressupõe avanços e recuos, que não é capaz de tudo calcular, que assume a possibilidade de vários futuros e que assume as diferenças, as distintas necessidades e expectativas de homens e mulheres da vida real com capacidades que estão longe de se equipararem às de alguma entidade superior.

Este pressuposto foi o ponto de partida para realizarmos uma observação sobre as “atividades de substituição”, nova medida introduzida na escola pública portuguesa e que acabaria por alterar, em muito, o quotidiano da organização, no sentido de compreendermos que racionalidades os comportamentos decisórios dos professores expressavam.

Tal como não poderíamos evitar reconhecer, se a a escola pública portuguesa é legitimada por um contexto de centralização, por uma racionalidade que pretensiosamente se reclama como controladora pela previsão que é capaz de realizar, também é verdade que, em si mesma, nos parecia insuficiente para explicar a totalidade do funcionamento da escola. De facto, existem outras decisões, que os atores educativos produzem, que são reveladoras de outras racionalidades representativas das suas subjectividades e interesses, as mesmas que reforçam a ideia da presença de uma autonomia relativa que não lhes é possível negar.

Por isto, não poderíamos deixar de reconhecer que a dinâmica da organização escolar se faz na complementaridade das diferentes racionalidades, condição necessária para que fiquem salvaguardadas a heterogeneidade e a complexidade do conjunto e que a noção de barulho comportamental, a nosso ver, parece explicar.

## RACIONALIDADES JUSTAPOSTAS E MULTIRRACIONALIDADES

A racionalidade instrumental, à medida que foi ganhando terreno em detrimento de todos os outros tipos de racionalidade, transformou-se em colonizadora e superiorizou-se relativamente às demais. Este modo hegemónico da racionalidade instrumental parece ter abrangido todas as áreas da actividade humana, inclusivamente a educação e a própria escola que tem sido interpretada

como parte de um ‘aparelho ideológico do estado’, cuja função última é constituir as condições ideológicas para a manutenção e reprodução das relações capitalistas de produção, isto é, a criação de uma força de trabalho que se conformará passivamente aos ditames do capital e de suas instituições (GIROUX, 1986, p. 17).

É esta hegemonia que não nos deixa esquecer o problema da racionalidade, pois cada vez mais nos questionamos sobre que princípios nos orientam e especulamos sobre quais nos devem orientar na ação, o que converte a crítica em um instrumento imprescindível. Só ela, que tem por base a reflexão, será capaz de nos mostrar novos modos de ação, de nos posicionarmos perante outros modos de racionalidade que legitimam a complexidade da dinâmica organizacional no que concerne às decisões e seus processos.

A universalidade que a monorracionalidade integra converte-se em paradoxal quando confrontada com o problema da liberdade do homem. Ela só poderá ser se significar a inteligibilidade para outros da adoção de um determinado procedimento por um agente em particular. Se “dadas exactamente las mismas circunstancias, el consejo racional de adoptar una resolución determinada es el mismo para cualquier individuo” (RESCHER, 1993, p. 15), é um renunciar à nossa própria individualidade, é passarmos a ser outro, o que torna forçoso o modo unívoco de ver a questão, pois será deveras difícil encontrarmos dois agentes circunscritos ao mesmo condicionamento situacional. Este ideal de racionalidade enclausura o homem em si mesmo, privando-o das suas marcas, consequência do seu enraizamento na existência vivida, apresentando-o isolado e reduzido à solidão de uma existência pensante<sup>1</sup>. Se, ao contrário do posicionamento anterior, nos colocarmos no lugar do outro não prescindindo de nada do que é nosso, da nossa individualidade, então o outro deixa de fazer sentido, bem como as suas necessidades ou desejos, e a resposta é claramente diversa, e, sendo assim, a alegada racionalidade monolítica dá lugar a “racionalidades locais”, assim designadas por Lara, pelo vínculo que mantêm com o agente ou sujeito da ação. É isto que permite a distinção entre racionalidades justapostas e multirracionalidades, estas últimas em relação direta com os interesses, experiências e crenças individuais dos sujeitos, o que condicionará o modo de perceber a verdade. São modos particulares que em nada inviabilizam a validade de cada um, proporcionando um relativismo que põe em causa as regras uniformes da própria racionalidade.

Com efeito, considerar a verdade isenta de valor absoluto, mas de valor

---

1 Lembra Damásio que “a mente não está vazia no começo do processo de raciocínio. Pelo contrário, encontra-se repleta de um repertório variado de imagens, originadas de acordo com a situação que enfrenta e que entram e saem da sua consciência numa apresentação demasiado rica para ser rápida ou completamente abarcada” (1994, p. 183).

parcial, é acreditar que “há tantas verdades quantas as que queremos demonstrar no quadro de um raciocínio determinado” (SFEZ, 1990, p. 236). Só esta perspectiva permite a consideração de que a nossa atuação pode ser racional numa determinada perspectiva e não o ser numa outra, dependendo da realidade do sujeito. Neste caso, fica validada a tese de que o é racional é o que faz sentido e, assim, torna-se possível contrariar uma concepção de racionalidade convencional, que se apresenta demasiado estreita e singular aderindo, desta feita, a uma perspectiva plural, de *multirracionalidades*, na perspectiva de Sfez.

Depreende-se que a utilização da expressão de ‘racionalidade’ no singular não é uma questão meramente terminológica, ela é significativa de um posicionamento que se encerra nos limites de uma proposta que só convoca uma única perspectiva, no estudo da ação organizacional, de grande poder aglutinador. É um posicionamento que reforça o caráter monolítico da organização escolar sustentado através da racionalidade *a priori* que controla e antecipa o comportamento dos atores e que retira a possibilidade de um funcionamento heterogêneo e não monolítico. Porém, o postulado de March de que “organizations rarely do exactly what they told to do” (1981, p. 563) admite a presença das multirracionalidades para explicar a ação decisória dos professores, pois se é verdade que uma racionalidade que se mostra isenta de qualquer resquício de erro exerce grande atração, mesmo porque está vinculada a decisões a que é preciso obedecer caso não se queira incorrer em atuações marginais, ou desviantes, em alguns casos passíveis de serem sancionadas, também há que ter em conta que os atores educativos não se esvaziam de si próprios no que respeita aos seus objetivos, interesses e expectativas, por vezes de aparência fluida, ambígua e contraditória, e que os mesmos não negam a existência de alguma margem de autonomia no contexto da organização escolar.

Não é só o desconhecimento de certas decisões elaboradas pela administração central que motivam a emergência de racionalidades dissonantes mas, essencialmente, o resultado fracassado de uma política de adaptabilidade que não consegue evitar o questionamento em prejuízo do conformismo, ou ainda o resultado de encontro fortuito e surpreendente que não deixou espaço à ponderação mas que teve em conta a sensibilidade, a intuição, a emoção, os interesses e expectativas a que a racionalidade formal se nega.

O “Plano da acção organizacional” (LIMA, 1998, p. 164), que se confunde com a organização vivida, revela-se como espaço de convergência de diversas ordens. Com efeito, a dinâmica da organização escolar é o resultado de comportamentos decisórios que encerram diferentes lógicas, inviabilizando qualquer tipo de absolutismo no seu modo de ser e, a ser assim, a eficácia de uns pode não ser a eficácia de outros, o que lhe retira a particularidade de ser

unilateral. Neste âmbito, diminuir salários ou despedir funcionários visando um maior lucro da organização é um mecanismo eficaz na perspectiva do empregador mas não, necessariamente, na do empregado. O carácter universal da racionalidade decisória passa, por isto, a ser questionável e, consequentemente, negado.

Na tentativa de darmos corpo ao pressuposto da existência das multirracionalidades no contexto escolar, vamos considerar uma decisão com grande impacto no seu quotidiano, o que permite, julgamos nós, perceber e compreender o postulado de que “o que é racional é o que faz sentido”, num determinado quadro de valores.

## A MUDANÇA NA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR

A mudança é um dos aspetos que se afigura como um dos mais difíceis de concretizar nas organizações, pois exige que os implicados concordem com a alteração a efetuar, para que a decisão tomada se concretize na ação. Por isto, recomenda-se, no sentido de facilitar esta mudança e, consequentemente, a ação que pretende introduzir, implicar nessas decisões aqueles que por elas se vão sentir afetados.

Quando pensamos nos acontecimentos que atravessaram a escola nesta última década, percebemos que esteve imune a grandes sobressaltos, pois, genericamente, tudo se mantinha igual, ou seja, nenhuma das alterações introduzidas parecia ter afetado tanto os actores educativos como as novas medidas que incidiam sobre uma alteração do quotidiano da organização escolar, em particular as *atividades de substituição* que surgem num contexto de grande descontentamento produzido por um leque de outras situações, diríamos quase sincrónicas, também elas geradoras de grande descontentamento, nomeadamente o congelamento da progressão nos escalões da carreira docente e o aumento da idade de reforma.

Esta nova medida que o despacho nº 13599/2006 de 28 de Junho preconiza traduz-se na ideia de que, na ausência de um determinado professor, os respetivos alunos não fiquem sem realizar uma qualquer atividade, o que por sua vez implica que aquele seja substituído por um outro professor. Na óptica de quem governa, aquele tempo letivo deveria ser assegurado por professores com redução da componente letiva ao abrigo do artigo 79 do Estatuto da Carreira Docente publicado pelo Decreto-Lei nº 1/98 de 2 de Janeiro de 1998<sup>2</sup>.

---

2 Onde se lê que: “ponto 1- A componente lectiva a que estão obrigados os docentes dos 2º e 3º ciclos do ensino básico e os do ensino secundário e do ensino especial é sucessivamente reduzida de duas em duas horas, de cinco em cinco anos, até ao máximo de oito horas, logo que os professores atinjam 40 anos de idade e 10 anos de serviço docente, 45 anos de idade e 15 anos de serviço docente, 50 anos de idade e 20 anos de serviço docente e 55

E é precisamente o conteúdo deste artigo que faz despoletar o problema, já que para a escola T a gestão do artigo supracitado nunca havia produzido dúvidas pela clareza e objetividade com que se apresentava. Desde sempre, o entendimento era o de que todos os professores que reuniam os requisitos enunciados estavam dispensados da componente letiva, o que não parecia dar suporte legal aos propósitos inclusos na medida proposta. De resto, essa redução era feita à carga letiva o que, obviamente, implicava que o professor passasse a ter menos atividade letiva de acordo com as horas de redução.

Todavia, o mesmo artigo também possibilitou uma outra leitura por parte do governo, a de que não estando o professor obrigado a ter componente letiva, o mesmo não excluía a possibilidade de essas horas de redução serem utilizadas para outro tipo de atividade que não aquela, ou seja, a de essas horas poderem ser canalizadas para serviço da escola<sup>3</sup>, o que também já estava previsto quando se definiu que o horário do professor tinha 35 horas das quais 22 eram de componente letiva recaindo sobre as restantes a possibilidade de serem utilizadas para atividades realizadas fora ou dentro da escola, o que retirava ao factor “surpresa” a força que alguns lhe queriam imprimir. Possibilidade que não tinha sido concretizada até então porque as escolas, supostamente, não apresentavam condições que viabilizassem essa circunstância.

Esta consideração expressa uma ideia que foi pacífica para ambas as partes, a de que o artigo 79º prevê que o professor deixe de estar obrigado à leção, ficando a própria ministra obrigada a dizer que os professores em causa, nesse tempo, não dessem aula. Porém, era ponto assente que os alunos não poderiam deixar de ter uma qualquer atividade evitando, assim, que nesses períodos estivessem nos recreios das escolas a fruírem de uma falta dada pelo professor, o que implicava que esses tempos fossem assegurados. E assim se delineava o objectivo que estava na génese da produção desse normativo: manter os alunos no interior das salas de aula ocupados, ou seja, a realizar uma qualquer determinada atividade<sup>4</sup>.

O motivo da discórdia entre os professores e a ministra residiu no diferente entendimento sobre o que é uma aula de substituição. Para os professores parecia

---

anos de idade e 21 anos de serviço docente; ponto 2- Aos professores que atingirem 27 anos de serviço docente será atribuída a redução máxima da componente letiva, independentemente da idade”.

3 Tal como o despacho acima referenciado destaca: “Sem prejuízo do que vier a ser especialmente regulado em legislação própria, a redução da componente letiva do horário de trabalho a que o docente tenha direito nos termos do artigo 79º do ECD determina o acréscimo correspondente da componente não letiva a nível de estabelecimento, mantendo-se a obrigatoriedade da prestação pelo docente de trinta e cinco horas de serviço semanal”.

4 E, assim, deve-se “proceder à aprovação de um plano anual de distribuição de serviço docente que assegure a ocupação plena dos alunos do ensino básico e secundário, durante o seu horário lectivo, na situação de ausência temporária do docente titular de turma/disciplina”. Despacho nº13599/2006 de 28 de Junho.

evidente que uma aula de substituição seria uma atividade letiva, pois entendem que a substituição de professores é serviço docente<sup>5</sup>, para a ministra seria outra coisa.

Este entendimento colidia com uma prática anterior, que era adotada em algumas escolas, onde estas aulas de substituição já se faziam em regime de tutoria como está previsto na legislação, com a diferença de serem remuneradas e não serem realizadas nos tempos de redução previstos pelo referido artigo. Mas os professores muito rapidamente perceberam que o entendimento que iria permanecer válido seria o da ministra, não pela força da justificação apresentada mas porque essa justificação poderia legitimar uma racionalidade instrumental pela dimensão economicista que lhe era afeta: por um lado utilizam-se os recursos existentes, por outro deixa de ser necessário remunerar os professores que realizem essa tarefa, o que é revelador da importância que o conceito de eficiência adquire no contexto da organização escolar<sup>6</sup>.

Esta discórdia, no período inicial da nossa observação relativamente a esta questão, não nos parecia ser de natureza lógica, pois os professores não punham em causa a razoabilidade de uma medida que impunha a permanência dos professores na escola por mais tempo se com isso o processo educativo saísse favorecido. Em causa parecia não estar o espírito que presidia à medida em questão, era antes uma contenda que parecia evocar diferenças ao nível dos aspetos do recurso, de que anteriormente já demos conta, e do técnico, porque também os professores tinham uma visão diferente sobre o modo de concretização dessa atividade.

Mas, considerando a observação realizada bem como o problema em causa, é importante referir que este era um problema só para alguns: nunca o foi para os produtores da medida, ou melhor, para a administração central, que desde logo assumiu de forma peremptória a irreversibilidade da mesma; não o foi para os elementos do órgão de gestão já que nunca puseram em causa o seu cumprimento. No limite, só foi um problema se atendermos à preocupação que demonstravam quando em causa estavam as reações de desagrado e de insatisfação a essa medida e o que isto representaria em termos de relações pessoais e de ambiente na organização escolar, motivo pelo qual procuravam apelar ao bom senso, não alimentando a desmotivação e o desagrado daqueles que a eles se dirigiam. Também não foi um problema para aqueles que, pela idade ou anos de serviço, ainda não usufruíam dessa redução, o que nos levou a deduzir, apesar de

---

5 Que deve ser pago como trabalho extraordinário.

6 Lembra Brunsson a este propósito: “As normas relativas às estruturas, aos processos e ideologias são frequentemente explicadas e justificadas com base no pressuposto de que estes devem contribuir para a eficiência” (2006: 29).

genericamente, que os assuntos são ou não relevantes, têm ou não importância para os atores educativos caso estes se sintam, ou não, penalizados com as alterações implementadas. Quando tal não acontece, adotam um posicionamento de distanciamento, diríamos até de alguma indiferença, que parece encontrar justificação na ausência dessa vivência, pelo que restará ajustarem-se e adaptarem-se à nova realidade.

Este era de facto um problema para os professores que, pelas condições que reuniam, já usufruíam dessa redução na atividade lectiva, considerando que esta medida, atendendo aos recursos a utilizar, violava o Estatuto da Carreira Docente e, por isto, era ilegal. Porém, não podemos fazer generalizações que omitam o posicionamento daqueles que, já usufruindo dessa redução, consideravam que os professores deveriam dar mais à escola. O descontentamento incidia muito mais sobre a falta de condições que as escolas apresentavam no momento em que se deixa de ser chamado para uma substituição e se fica obrigado a permanecer na *sala de professores* a passar tempo, já que não existem outros espaços onde se possa desenvolver o trabalho individual em condições razoáveis, o que se traduz num desperdício do seu tempo, das suas capacidades, não se refletindo em aproveitamento de espécie nenhuma manter-se na escola.

Esta conjuntura punha a descoberto diferentes racionalidades que mobilizam faces diferentes da escola: por um lado, a *determinista*, que supõe a decisão como um ato sem repercussões sobre outras decisões; por outro, a *desinquieta*, ao revelar interesses divergentes quer sejam individuais ou de grupo.

A verdade é que o desagrado quanto aos recursos a utilizar nas *atividades de substituição* acabaria por se estender também à própria *atividade*, de onde resultou uma certa confusão entre ambos.

## A PRODUÇÃO E A IMPLEMENTAÇÃO DA DECISÃO

A ideia de produção desta medida surge junto da administração central que, insatisfeita com as percentagens de insucesso e abandono escolar e insatisfeita com a elevada percentagem de faltas por parte dos docentes, ideia que acaba por consolidar uma opinião pública pouco abonatória, tanto para os próprios professores como para a própria organização, assente no pressuposto de que os professores trabalham pouco e faltam muito, explica o motivo pelo qual se torna premente fazer algo que possa inverter esta situação.

Diríamos que a medida foi produzida de forma isolada, se considerarmos que nela não foram implicados aqueles que a tinham que implementar no terreno, o que também motivou descontentamento por parte destes últimos, que se sentiram pouco dignificados por terem sido colocados à margem do processo



decisório. A administração central pensou esta medida à margem de qualquer diálogo que pudesse ser permeável a outro tipo de considerações, evitando o conflito, ou melhor, discussões e negociações que porventura poderiam ter enriquecido e consolidado, mas que também poderiam ter tornado mais moroso todo o processo ou, quem sabe, até o impedido. Com efeito, alguns actores educativos expressavam as suas dúvidas quanto à falta de clareza das regras, o que terá inviabilizado a possibilidade de uma maior e natural aceitação.

A decisão foi apresentada como consumada, sem possibilidade de alteração, o que parece ter assentado no pressuposto de que “alguém decide o que está certo e o que os outros devem fazer” (BRUNSSON, 2006, P. 37), revelando a força da hierarquia. De tal modo que os próprios elementos do órgão de gestão só tiveram conhecimento da decisão quando havia que a implementar na prática; já os horários tinham sido elaborados para o novo ano letivo que iria iniciar num futuro demasiado próximo, o que implicou uma nova e rápida reformulação devido às alterações necessárias a introduzir, com a exigência de que a ação dos professores, a partir de 15 de setembro, seria necessariamente conforme à decisão tomada.

Na verdade, esta imposição foi vista como um real imperativo, apesar da visível contrariedade em o fazer, de tal modo que no primeiro dia de abertura do ano letivo já se faziam aulas de substituição na escola T, à revelia da vontade dos professores, que os acusavam de ter os mesmos procedimentos autocráticos e unilaterais da administração central.

Com efeito, os elementos do órgão de gestão não viram outra alternativa que não fosse acatar essas ordens, com a justificação de serem orientações superiores e de a escola não ter autonomia em situações idênticas à descrita. De resto, os elementos deste órgão agiam com a percepção de que o seu papel não poderia ser o de tomar medidas contrárias às da tutela ou então o de ignorar as suas determinações, e, nesta perspectiva, funcionaram como contra-poder ao serem os primeiros contestatários. Pelo contrário, sentiam que lhes era exigida uma função mobilizadora pelo facto de em causa estarem os interesses dos alunos e porque faziam depender o sucesso da imposição de um bom clima escolar.

Esta decisão, que se consubstanciava em uma regra para o comportamento dos actores educativos, aparece como a única alternativa, desde logo com o claro propósito de evitar o aparecimento de dúvidas sobre se deve ou não ser posta em prática, sobre o que deve ou não ser feito. Mesmo porque numa organização em que as decisões aparecem em ato, para utilizarmos uma expressão de Aristóteles, existe a crença implícita de que todos quantos dela fazem parte partilham dos mesmos objetivos, o que por sua vez confere à organização uma imagem consensual. Daí que não estranhássemos que as intervenções públicas

feitas pelos governantes fossem no sentido de reforçar a ideia de que todas as escolas tinham implementado a medida sem grande agitação, o que teoricamente não causava grande estranheza, pelo facto de os próprios professores terem as mesmas preocupações e, neste sentido, também eles estavam preocupados com a resolução dos problemas vividos na organização escolar, visando a concretização de uma melhor escola e de uma melhor educação. Considerações que favorecem a imagem de escola como *determinista*, por expressamente vedar aos actores educativos a entrada nos processos decisórios.

Se o modo como esta decisão fora produzida não granjeava aprovações ou muitos consensos, sobre a sua implementação recaíam os mesmos juízos. O facto de não ter sido concertada e de ter sido implementada de forma abrupta obrigou a uma ação que não obedeceu a um plano pré determinado, que salvaguardasse a rotatividade impedindo que uns fizessem mais substituições do que outros, ou até que se considerasse o tipo de atividade a desenvolver na tentativa de evitar práticas avulsas que retirassem sentido e dignidade à atuação do professor.

Ficamos com a percepção de que a ausência de um sistema de substituição na escola T propiciou o acontecer de algumas situações que justificaram a não-aceitação, tanto pela parte dos alunos como pela parte dos professores, que não viam na atividade de substituição qualquer tipo de vantagem. Aspeto que por si mesmo punha em evidência o modo de ser *desinquieta* da escola, pela resistência à lógica do sistema consubstanciada, ainda, na tentativa de verem concretizados os seus intentos.

De facto, na escola T os professores chegaram em setembro e restou-lhes deparar com um horário que estava longe, em termos de produto final, de respeitar os mesmos requisitos dos anteriores, o que por si só motivou algum desagrado, que viria a agravar-se quando sentiram que o próprio órgão de gestão teve como única preocupação a execução imediata dessa medida, sem ter considerado a possibilidade de dialogar com os colegas, de fazer qualquer tipo de consulta no sentido de fazer das aulas de substituição uma mais valia para o processo ensino-aprendizagem.

Convém dizer que na escola T as aulas de substituição foram extensivas ao ensino secundário, por ter sido esta a interpretação feita pelo órgão supracitado, contrariando a leitura de outros atores educativos, nomeadamente dos que lecionavam nesse nível de ensino, que entendiam que as aulas de substituição, assim denominadas pelos próprios, eram para pôr em prática exclusivamente no ensino básico.

Em suma, para nós era manifesto que aqueles teriam posto em prática uma imposição, sem aproveitar as margens de autonomia incluídas na própria medida. Com efeito, percebíamos que a preocupação dos elementos do órgão de gestão

era a de responder à ‘ordem’ e, por isso, o imediato impunha-se como meta, o que balizou a intervenção do conselho pedagógico, alguma consulta junto dos departamentos e não propiciou a realização de um plano que desse consistência e imprimisse valia às atividades em causa, conjuntura que iria motivar, como acabaríamos por observar, críticas e censuras.

Os actores clamavam por apoio logístico eficaz e exequível que permitisse suprimir as dificuldades que fossem surgindo. Aquilo que a nosso ver se configurou como possibilidade de intervenção por parte dos professores reduziu-se à possibilidade que lhes foi dada no sentido de poderem alterar esses tempos de *atividade letiva* para outros momentos temporais mais convenientes em função da atividade de leção, intervenção que se traduz na possibilidade de se fazerem alguns acertos que atenuassem o descontentamento.

Com efeito, a implementação mais não é que a execução de uma particular medida, a sua materialização, que obriga à mobilização de certos recursos, neste caso, em particular, de recursos humanos mais que de financeiros ou materiais, para o cumprimento de objectivos já definidos, visando obter um conjunto de resultados.

Nesta linha de ideias podemos entender que a noção de implementação é utilizada para significar a forma segundo a qual as ideias, por exemplo, expressas em decisões podem gerar uma acção correspondente. Isto implica que uma pessoa ou pessoas podem tentar produzir certos resultados concretos, sem ter o controlo total sobre os processos que conduzem aos resultados (BRUNSSON, 2006, p. 164).

Isto torna possível uma apreciação sob dois prismas. Se considerarmos a relação estabelecida entre a administração central e o órgão de gestão da escola T, podemos afirmar que existiu um efetivo controlo, mesmo porque o controlo em termos ideológicos é sempre mais forte do que o controlo sobre a ação que, neste caso, supunha a relação que se estabeleceu entre o órgão de gestão e os atores educativos, aquele tudo fazendo para assegurar a execução da acção, muito embora não tivesse ficado imediatamente claro para muitos dos atores em que consistia e em que se deveria traduzir essa medida na ação.

Tendo em conta o conteúdo desta resenha será, a nosso ver, pertinente fazer uma caracterização da escola usando da concetualização por nós aventada e que dava conta de uma escola *determinista*. Ideia que se concretiza no pressuposto de que a decisão tomada se repercute nos comportamentos dos actores, gerando uma ação concordante entre o que se diz e o que se faz, não permitindo que a dúvida se instale quanto à sua implementação e quanto aos resultados que se pretendem atingir, o que dá corpo à presença de uma racionalidade formal, *a priori*.

Igualmente, dá suporte a uma hierarquização que pressupõe que aqueles que definem os objetivos são os que também controlam as decisões, pelo que quando tomam decisões supõem que controlam aqueles que transformam a decisão em acção. No fundo, faz-se a apologia de um actor educativo subserviente, cujo objetivo é o de conformidade ao estabelecido pela administração central, como se esta possuísse “[...] a vontade e a capacidade de alterar o comportamento dos actores subordinados, à luz dos seus próprios ‘objectivos’” (BRUNSSON, 2006, p. 162). E, assim, será na ação dos atores, momento em que se colocam as decisões na prática, que os decisores encontram a sua própria expressão.

Tornou-se claro para nós, à medida que se desenvolvia o processo de implementação, que a forma como tal havia decorrido teria consequência em termos de resultados, ou seja, que o facto de os professores não terem sido implicados no processo decisório haveria de hipotecar os bons resultados a curto prazo. No entanto, os elementos da direção da escola reconheciam que esta situação a médio prazo se iria inverter à custa da rotina e da consciência de que nada poderia alterar o que já estava decidido.

## A MESMA SOLUÇÃO – SIGNIFICADOS DIFERENTES

Se assumimos que uma decisão pode confundir-se com solução, que visa a resolução de um particular problema, então somos de opinião que, no exemplo em questão, a solução adquiriu maior protagonismo que o objetivo que lhe deu origem, o que imediatamente permitiu dois tipos de leitura para o justificar. Por um lado, o facto de os professores não terem sido implicados no processo, particularmente nos momentos da elaboração do problema, da formulação de alternativas que se assumem como modos possíveis de colmatar o problema e da adoção de uma alternativa que reflecte o momento da escolha, e só terem sido chamados a integrar o dito processo no momento da sua execução, parece-nos ser um aspeto explicativo para que tal ocorresse pelo desagrado que isso despoletou.

Por outro lado, apesar de não podermos esquecer que as decisões estão presentes ao longo de todo o processo e que são sempre relevantes, a verdade é que elas tornam-se cruciais no momento da implementação, pelo facto de poderem condicionar ou alterar o desenvolvimento das pretensões inicialmente definidas.

É no momento da implementação que recai maior atenção sobre as decisões e os próprios sujeitos decisores, pelo facto de expressarem conflitos relativamente à alternativa considerada, favorecendo ora aproximações, ora afastamentos relativamente aos objectivos, aos meios e estratégias estabelecidas (SILVA, s.d., p. 39-40). Daqui deriva a estreita ligação entre os objetivos e a sua

execução, cada um condicionando-se ao outro em termos de sucesso, o que também acabará por reflectir a importância crucial dos recursos. Por isso foi interessante verificar o sentido que os atores educativos imprimiam ao objetivo que esteve na génese de todo este processo o que, manifestamente, era a expressão dos interesses diversos que haveriam de reflectir diferentes racionalidades em presença.

Alguns desses actores eram de opinião que o Ministério da Educação estava a responder às conveniências dos pais e encarregados de educação, que queriam os filhos ocupados numa tentativa de os controlar o mais possível; convertendo este pressuposto em verdadeiro objetivo, a escola sofre alterações pela necessidade de ter que responder a exigências exteriores, o que validava a ideia de escola *homeostática*; outros consideravam que esta solução existia para fazer frente a um falso problema, ou seja, que apesar de não poderem negar a evidência do insucesso e do abandono teria que se ter reflectido sobre as suas causas, tentando perscrutar os verdadeiros motivos que o originam, o que parecia, na ótica dos professores, não ter acontecido e mesmo evitado, o que frustraria a prossecução dos objetivos propostos, quem sabe até agudizá-los, o que os fazia desacreditar no objetivo desenhado pelo próprio Ministério da Educação; outros, ainda, eram de opinião que o objetivo era diminuir a percentagem de faltas por parte dos professores e mesmo evitar que alguns deixassem de estar nas suas escolas para estarem em regime de colaboração em outras instituições; por último, aqueles que, de forma peremptória, assumiam a relevância da intenção delineada, por considerarem que a escola é um lugar de trabalho, visão, para alguns atores educativos, que poderá proporcionar mais paz social no interior das escolas e ainda porque dessa maneira se poderá evitar que muitos alunos levem para casa trabalho letivo.

Se o objetivo inicialmente definido foi posto em causa, a solução encontrada, quer de âmbito técnico ou de recursos, esteve sujeita às mesmas apreciações. Para uns o facto de serem os professores com redução na componente lectiva, ao abrigo do artigo 79º da carreira docente, a realizarem essas atividades, era visto como uma medida meramente economicista. Para outros era uma medida atentatória dos direitos adquiridos e da dignidade dos professores, pois não seria com este tipo de atividade que o processo educativo sairia favorecido. Para outros ainda era uma medida que não viria alterar nada, não só pela ausência de motivação mas igualmente por estes considerarem que tudo se manteria igual, pois quem efetivamente trabalhava continuaria a trabalhar, quem não o fazia continuaria a não o fazer, o que para nós também haveria de se tornar evidente quando percebíamos a diferente preocupação que os diferentes atores educativos tinham sobre o que fazer nesses tempos, ou quando demos conta de

que, por força das circunstâncias, devido à inexistência de um plano consistente sobre a realização das aulas de substituição, alguns daqueles que se encontravam na eminência de serem chamados para uma substituição, retiravam-se da sala dos professores para fumar em espaço exterior à escola, regressando *a posteriori*.

Era impossível negar a desmotivação generalizada que, a nosso ver, se converteu em instrumento de contra-poder. Porém, também era verdade que, apesar dessa desmotivação, alguns professores iam tentando rentabilizar esses momentos para bem dos alunos. E também isto gerou alguma conflitualidade entre alguns atores por verem nessa tentativa uma atitude de subserviência face ao Ministério da Educação e face aos elementos do órgão de gestão.

Em termos técnicos, também não existia consenso relativamente ao que deveriam ser essas aulas de substituição. Para alguns, este seria um tempo de mero entretenimento, para outros de mera guarda de crianças, sendo que para atenuar a desmotivação e fortalecer a acção no sentido de se chegar a um consenso sobre um entendimento comum da situação<sup>7</sup>, tanto como das formas possíveis de a melhorar, o próprio órgão de gestão deu a possibilidade de os professores criarem atividades alternativas como clubes, jornal escolar, atividades desportivas, lúdicas e recreativas.

A diversidade de sujeitos garantiu a presença de diferentes interesses e diferentes papéis, orientando decisões baseadas em diferentes racionalidades que conduziram a conflitos.

## A ACÇÃO DESENVOLVIDA

O modo de controlo utilizado pelo órgão de gestão no sentido de verificar se a decisão era realmente posta em prática, passou pela marcação de falta na ausência do professor que não tivesse respeitado a agenda, o que já não seria tão fácil caso houvesse intenção de controlar que ações efectivamente gerou a decisão. E isto era dificultado pelos conflitantes, vagos e múltiplos objetivos em presença na escola T. Estes não foram impedimento para agir, foram antes profícuos ao acontecer de uma ação que apontava no sentido de vários futuros e que, por sua vez, impunha aleatoriedade de soluções e de previsão de resultados.

Demo-nos conta de que alguns dos atores que realizavam aulas de substituição não tinham previamente deliberado sobre a atividade que porventura seria viável realizar, com a justificação de não terem conhecimento prévio do grupo disciplinar a que o professor ausente pertencia, e porque não existia

---

7 A propósito das políticas públicas lembra Silva: “[...] para que seja possível o desenvolvimento do processo das políticas públicas, é necessária a compreensão e compatibilização de funções e papéis, sendo indispensável a construção de consenso em aspectos centrais desse processo, principalmente no que se refere à aceitação das prioridades estabelecidas no plano político”.(s. d, p. 43).

material deixado pelo professor em causa que de algum modo suprimisse a sua ausência: “logo se vê, de acordo com a turma que me aparecer” era o princípio mais recorrente. Era um postulado que fazia antever um modo de tomar decisões que fazem face à complexidade e à novidade das situações, bem como um modo imediato que permite fazer face aos contextos em que a imprevisibilidade tem lugar e que se caracteriza pelo modo informal do seu processo.

Por isto, as ações na escola T relativamente à decisão de implementação das aulas de substituição traduziam-se em meras conversas de teor diverso como abordagem de um tema de interesse atual, sobre as intenções e objetivos futuros de cada aluno, sobre uma matéria em particular no caso de o professor em substituição pertencer ao mesmo grupo disciplinar do professor ausente, conversas sobre a medida em causa; traduziram-se ainda na realização de jogos<sup>8</sup>; em não fazer nada, quando se estava a substituir um professor, exemplo de educação física e o substituto ficava impedido de entrar no ginásio caso não usasse no momento sapatilhas, mas também em dar fichas de trabalho que o colega previamente disponibilizou; ou auxiliar em trabalhos de casa de disciplinas em que o professor sentisse ter competência.

Algumas das formas encontradas por parte de alguns professores foram motivo de alguns comentários pouco abonatórios às aulas de substituição, que ficaram expressos na imprensa da época, e onde se lia que estas tinham “convertido os professores em amas-secas de meninos, pondo em causa a finalidade primeira da decisão”; “modo de ajudar a degradar a imagem profissional dos professores”, entre outros.

Foram as soluções encontradas pelos atores da escola T para dar resposta à imposição, sendo que grande parte deles declarava a ineficácia desta medida para diminuir quer a percentagem de faltas dos professores, quer , a indisciplina dos alunos e aumentar os níveis de sucesso na aprendizagem, contrariamente a outros, que reconheciam que existia na escola maior paz social e que algumas atividades teriam sido de grande valia para ambas as partes. Soluções que não garantiam qualquer ideia de otimização.

Esta conjuntura parecia dar consistência à imagem de escola “de ensaios” pela procura e utilização de soluções diferenciadas para dar resposta ao mesmo problema, mas sem deixarmos de evidenciar o sentido pragmático destas soluções quando o que parecia importar era mostrar que a decisão inclusa no despacho supra-citado tinha resultado em ação, apesar de nem sempre esta se ter mostrado correspondente nem ao discurso elaborado nem à própria decisão. De facto, foi perceptível que, na escola T, as aulas de substituição ficaram associadas à ideia de

---

8 Destes destacavam-se o sudoku, batalha naval e palavras cruzadas.

improdutividade, inutilidade e animosidade entre professores e alunos. Certo é que nenhuma leitura se pode fazer deste contexto à margem da consideração da presença de multirracionalidades que contrariam a ideia do “the one best way”. Também escola de *ensaios*, pela utilização de outras alternativas que vieram dar nova configuração às aulas de substituição, ou melhor, que permitiram que o espaço educativo não ficasse desvirtuado e se colmatassem alguns problemas como o da indisciplina, que encontrava justificação, de acordo com alguns professores, na ideia de que os alunos não respeitavam um professor que nunca mais veriam, ou que não demonstravam empenhamento na realização de uma atividade sobre a qual não seriam avaliados, votando-a à indiferença.

Como alguns haviam prognosticado, o passar do tempo foi um instrumento de acomodação, levando ao esmorecer de críticas e de rejeição, que a possibilidade de atempadamente se ponderarem outras alternativas sobre o que fazer nas aulas de substituição ajudou a promover.

De resto, os problemas legais que estiveram na génese da discórdia foram solucionados, por um lado com um ofício que acabou por regulamentar a realização das aulas de substituição no ensino secundário, por outro com a criação de um novo estatuto da carreira docente.

## CONCLUSÃO

A descrição e a análise de uma particular decisão permitiu-nos concluir que o Ministério da Educação, em termos de racionalidade decisória, satisfaz todos os requisitos de uma racionalidade formal e olímpica, que se constitui numa programação ordenada “logicamente” e *a priori* e é, igualmente, instrumental pela relação que estabelece entre causa e efeito, com uma evidente preocupação sobre os meios, de onde deriva o seu carácter tecnicista. Toma decisões instrumentalizadoras relativamente aos atores educativos por não lhes permitir a participação na produção de decisões, o que encontra justificação na forte estrutura hierarquizada do poder, que define quem decide e quem obedece.

Por seu turno, os atores educativos denunciam outros modos de racionalidade quando se convertem em autores das suas próprias decisões e quando analisam criticamente as decisões que integram uma racionalidade que se instrumentaliza para fins de obediência, que incluem convicções que fazem prevalecer os interesses da cultura dominante apesar da roupagem da neutralidade.

As multirracionalidades pressupõem outras e novas formas de pensar e de agir, permitindo que a relação que entre elas se estabelece não nos obrigue a considerar que a ousadia, a criatividade e a resistência aí não têm lugar, multirracionalidades que integram uma pluralidade de lógicas de ação que supõem perceções divergentes.



## REFERÊNCIAS

BRUNSSON, Nils. **A organização da hipocrisia. Os grupos em acção: dialogar decidir e agir.** Porto: Edições Asa, 2006.

DAMÁSIO, António. **O erro de Descartes. Emoção, razão e cérebro humano.** Mem-Martins, Publicações Europa-América, 1994.

GIROUX, Henry. **Teoria crítica e resistência em educação.** Para além das teorias de reprodução. Petrópolis: Vozes, 1986.

LARA, Blas. **La decisión. Un problema contemporáneo.** Madrid: Espasa Calpe, 1991.

LIMA, Licínio. **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 e Psicologia, 1998.

MARCH, James. Footnotes to Organizational Change., In: **Administrative Science Quarterly.** n°26, Cornell University, pp. 563-577, 1981.

RESCHER, Nicholas. **La racionalidad. Una indagación filosófica sobre la naturaleza y la justificación de la razón.** Madrid: Editorial Tecnos, 1993.

SFEZ, Lucien. **Crítica da decisão.** Lisboa: Publicações D. Quixote, 1990.

SILVA, Maria Ozanira. Avaliação de políticas e programas sociais. Aspectos conceituais e metodológicos. In: SILVA M. O. da (org.). **Avaliação de políticas e programas sociais. Teoria e prática.** GAPEPQ: Editora Era, s.d. p.37-93. ANO???

Legislação

**Despacho n° 13599/2006**, de 28 de Junho.

---

**MARIA JOÃO DE CARVALHO** é Doutora em Educação e pesquisadora do CIED - Universidade do Minho. Atua também como Professora Auxiliar nas seguintes instituições: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. Vila Real / Portugal. E-mail: mjcc@utad.pt

*Recebido em março de 2012  
Aprovado em agosto de 2012*