

# NO TRAJECTO DAS RACIONALIDADES DECISÓRIAS DA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR

Maria João de Carvalho\*

*O estudo das racionalidades nas organizações educativas, em particular na escola, tem como pano de fundo a problemática das decisões na educação e no ensino e a identificação das determinações axiológicas, interesses, lógicas e objectivos que lhe estão subjacentes. Será este exercício que permitirá perceber a grande importância da racionalidade instrumental no âmbito das políticas educativas, ao reportar a regulação da educação ao modelo empresarial, em prol da eficiência e da eficácia, do aumento da qualidade e produtividade, o que é revelador de uma tendência claramente assente na ideologia da modernização. Estão, assim, criadas as condições para a construção dos mitos da competição e da concorrência, subordinadas a uma lógica orientada para a quantificação do produto final e para a excelência, ficando o processo de escolarização sujeito a padrões de qualidade.*

**Palavras-chave:** racionalidade instrumental, decisão, políticas educativas

Não nos podemos esquecer que é a pressão da sociedade a razão profunda de todas as reformas estruturais que se produziram ao longo da história. Em Portugal, no período posterior ao 25 de Abril de 1974, foi notória a importância das exigências populares em termos do alargamento da escolaridade, da democratização e gratuidade do ensino, entre outras, e que resultaram em intensa produtividade legislativa, o que demonstra, de acordo com Lobrot, que «os governos servem a opinião e não o oposto» (1966: 57) e, a ser assim, o que a lei determina tem também na mira agradar e responder às solicitações que vão sendo feitas em forma de opinião pública. Por esta ordem de ideias podemos dizer que é a opinião que faz a lei ou a extingue.

\* Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (Vila Real/Portugal) e CIED – Centro de Investigação em Educação, Universidade do Minho (Braga/Portugal).

A nova posição de Portugal no mundo, decorrente da instauração de um regime democrático que iria favorecer novas relações internacionais, e a adesão à então Comunidade Económica Europeia (CEE) revelar-se-iam elementos essenciais no sentido do reconhecimento da urgência em reformar o sistema educativo português. O relatório da Organização para a Cooperação Económica e Desenvolvimento (OCDE) de 1989, refere que «mesmo num período de grande desemprego continuam a faltar categorias de pessoal qualificado (...), existem numerosas categorias de pessoal, incluindo o pessoal de direcção, cujo nível de formação e de qualificação não está adaptado às novas tarefas que são chamados a desempenhar» (1989: 59). Realça, portanto, a importância da aposta na qualificação dos recursos humanos, recaindo sobre o sistema educativo a responsabilidade por essa preparação no sentido de inserir os alunos no mercado de trabalho (Stoer & Araújo, 1991), perspectiva corroborada pelo relatório da OCDE quando defende

que o ensino deve, simultaneamente, adaptar-se à evolução da situação económica e social e desempenhar nela plenamente o seu papel. Mas insistiu-se também, muitas vezes, na necessidade de proteger a escola das flutuações da moda e de defender a sua missão a longo prazo apesar das necessidades a curto prazo. (OCDE, 1989: 53)

Se no período que se seguiu imediatamente à revolução de 25 de Abril de 1974 se pode reconhecer um quadro educativo delineado tendo como pano de fundo uma educação alicerçada nos princípios da democracia e da participação, fundamentos que contribuíram para o afastamento da problemática da eficácia, o mesmo não se poderá dizer das décadas posteriores. Apesar de a retórica proferida apontar em sentido contrário, a verdade é que, a partir da década de 1980 até hoje, as políticas educativas têm tomado como referência valores e orientações neoliberais que encontram tradução na racionalidade instrumental.

## **1. A educação e o modelo empresarial**

Explícita e implicitamente, a racionalidade económica tem assumido grande centralidade e protagonismo ao incorporar decisões e recomendações a nível das políticas educativas desenvolvidas a partir da década de 1980, em estreita ligação com a ideologia da modernização. O ano de 1986 já se tinha apresentado, pelas condições de relativa estabilidade política, como o mais favorável à execução de uma reforma no sistema educativo claramente assente na ideologia da modernização, ao reportar a regulação da educação ao modelo empresarial (Lima & Afonso, 1993: 33-35), revelando a importação dos ideais de descentralização e autonomia de sectores empresariais e produtivos enquanto momento de desburocratização, mas também de racionalização, de aumento de eficácia e eficiência, de aumento de produtividade e qualidade.

Constituindo-se enquanto meio regulador da educação, o modelo empresarial fornecerá as noções de eficácia e eficiência, produtividade e qualidade, objectivos concretizáveis a partir de um

ideal de autonomia e de descentralização, como soluções definitivas para a crise. Estes conceitos sugerem uma clara tentativa de otimização da escola. São conceitos, de acordo com Gomes, que «acompanham a ideia de empresarização da escola enquanto *the one best way* para a concretização de opções políticas e sociais que são apresentadas como determinismos à escala europeia e mundial» (1999: 147).

Esta tendência de mercado no sector educativo, introduzida por influência neoliberal<sup>1</sup>, e que a própria autonomia pode incorporar<sup>2</sup>, quando se pretende que as escolas prestem serviços aos seus clientes, dilui as finalidades sociais que a escola deve contemplar e converte-a numa organização cujo funcionamento, em grande parte, é plagiado do empresarial. Satisfazer os discentes e respectivas famílias é um objectivo essencial das escolas que queiram atrair os seus clientes e, neste sentido, a ideia de «escolha» passa a ser fundamental, tal como aquilo que é mensurável e objectivo por possibilitar a comparação.

No entanto, importa lembrar que transformar a escola num produto de consumo pode ter resultados catastróficos, na medida em que poderiam estar a criar-se rótulos para as escolas influenciando o modo de as perceber. Diz, a este propósito, Barroso (1996: 15) que

o facto de os pais poderem escolher a escola dos filhos teve como efeito negativo o facto de ter criado escolas de elite, que eram aquelas que conseguiam captar os melhores resultados, os alunos provenientes de famílias com melhores condições económicas, reforçando a distinção das escolas: umas que serviam uma determinada elite, e as escolas de «guetto», para onde iam crianças que ou não tinham capacidade de concorrer às outras escolas ou que não tinham poder reivindicativo para o fazer. E como tinham alunos com dificuldades, funcionavam pior, apresentavam maus resultados e ficavam pior classificadas na escala da concorrência, reforçando-se assim, a partir deste mecanismo, o carácter segregador da própria escola.

As situações de competitividade e de selecção emergem, assim, anexadas a uma lógica positivista que privilegia o facto. Na verdade, «O apelo, hoje quase universal, à eficácia e eficiência (a partir de referenciais produtivistas), à difusão e reprodução mimética de “boas práticas” (frequentemente despolitizadas e descontextualizadas), à cultura de avaliação e de qualidade (impulsionada pelas tecnologias de controlo típicas da “gestão da qualidade total”), representa entre outros factores um retorno positivista a uma certa “mentalidade factual”, ao mito dos factos e da sua mensuração objectiva» (Lima, 2006: 16).

---

<sup>1</sup> Portugal já adoptou traços que o identificam com as sociedades capitalistas, visíveis, de acordo com Sousa Santos, no «discurso político neoliberal, que visa desvincular o Estado das tarefas de reprodução social, mas que, ao mesmo tempo, não impede que o Estado se expanda nas áreas que directamente favorecem o relançamento da acumulação» e na «recomposição da classe operária com o objectivo de tornar mais flexível a relação salarial» (1998: 145).

<sup>2</sup> A este propósito refere João Barroso, «A devolução do poder às escolas e o aumento da sua autonomia pode corresponder, (...) a uma lógica de mercado e ao interesse de aliviar o Estado da responsabilidade da educação», o que em termos economicistas corresponde a fazer «recair essas responsabilidades sobre outras instituições e entidades, etc.» (1996: 15).

### ***Educação e qualidade***

Esta tentativa de quantificação é, no fundo, o lado, nem sempre visível para todos, de uma tendência incluída no que Lima (2002a) denomina como «Paradigma da Educação Contábil»<sup>3</sup> que encerra uma panóplia de elementos conformes a uma política mercantil em educação e que revela a importância do «controlo da qualidade e a aferição da eficácia e da eficiência nas organizações educativas, entre outros» (*ibidem*: 91). Dimensões que não são compatíveis com decisões reflexivas e críticas por estas estarem associadas, considera o autor, a «um processo lento e imprevisível, ambíguo e fluido, porque não garante a eficácia e porque, no limite, é irracional» (*ibidem*: 103). De resto, a qualidade tem vindo a ser confundida com um mecanismo utilizado no campo produtivo empresarial, de acordo com as exigências do mercado. Esta lógica tem servido para intensificar as estratégias competitivas, próprias das organizações empresariais, traduzidas numa concepção de «justiça utilitarista e eficientista» (Estêvão, 2000: 46). Mas é esta a educação que conta, porque, ao poder ser avaliada, transforma-se em verdadeira técnica de gestão e de controlo da qualidade.

Esquece-se, por vezes, que o conceito de qualidade pode servir não só no sentido de diminuir, mas também de aumentar as desigualdades sociais, uma vez que este conceito vem sendo vinculado a uma lógica de mercado que limita a qualidade a um problema de custos e eficiência, nunca tendo em conta os excluídos, e fazendo-nos concluir que uma educação de qualidade nem sempre se apresenta como um direito de todos, mas como um privilégio daqueles que se mostram mais capazes.

A educação passa, assim, a estar conectada com valores associados à ideia de qualidade, excelência e eficiência numa lógica de mercado que acaba por facilitar o movimento de privatização da educação, mesmo porque a educação é, de uma forma cada vez mais frequente, considerada como um bem privado e não como uma responsabilidade pública. Aqui a lógica da educação confunde-se com a sua capacidade de se pagar a si mesma (Cortesão & Stoer, 2001: 391). Na verdade, não deixa de ser visível o aumento da desigualdade entre escolas, consequência de um desigual financiamento, com consequências para os recursos humanos e materiais, e que se traduz no desigual sucesso educativo que é apresentado pelos alunos.

Tudo se faz em prol da imagem representativa do mercado que o aluno deve assimilar e que, posteriormente, servirá como sua referência para determinar o seu «preço» no mercado de trabalho (Oliveira, 1995: 136).

---

<sup>3</sup> A este propósito escreve Lima: «Revalorizando concepções mecanicistas das organizações e da administração educativas, a *educação contábil* tende a centrar-se no cálculo e na mensuração dos resultados (desvalorizando os processos e os resultados mais difíceis de contabilizar), favorece a standardização (em prejuízo da diversidade), apoia-se em regras burocráticas e em tecnologias estáveis e rotineiras, promove a decomposição e fragmentação dos processos educativos em unidades elementares e mais simples, passíveis de “mercadorização”» (2002a: 107).

### ***O sucesso escolar e a empregabilidade***

A aprendizagem e a formação adquirem um sentido pragmático e competitivo e a escola instrumentaliza-se para fins económicos e atribui protagonismo à educação enquanto instrumento de preparação para o trabalho, ao mesmo tempo que promove uma luta sob o desígnio da mão-de-obra, abandonando os objectivos que incorporam os aspectos mais substantivos da perfectibilidade humana e da própria vida. Por este motivo, o sucesso da escola passa a ser conotado com o seu ajuste à economia e aos mecanismos de competitividade que aquela exige. Daí que não seja de estranhar a

focalização assumida pelos discursos hoje dominantes sobre as relações entre desemprego e a aprendizagem ao longo da vida, produzidos por importantes instituições europeias a partir de um processo de *pedagogização* quase totalitária dos problemas sociais; o desemprego passa a ser redefinido “como um problema de aprendizagem que deveria ser resolvido por cada indivíduo” (Lima, 2003: 12),

como se houvesse uma relação causa e efeito entre educação e emprego. Por esta ordem de ideias as pessoas educadas seriam pessoas empregadas e as pessoas deseducadas pessoas desempregadas.

Esta ideia não pode arrecadar simpatia e concordância, pois

uma escola que fosse capaz de responder totalmente às exigências e às necessidades da economia, produzindo os perfis e as competências que lhe são apresentadas como imperativos, estaria condenada ao colapso. As vantagens competitivas e o aperfeiçoamento individual passariam, então, a ser partilhados por todos, ou pela grande maioria dos indivíduos, deixando portanto de ser vantajosos e competitivos. Ver-se-iam irremediavelmente substituídos por novos requisitos mais selectivos e menos distribuídos estatisticamente no interior da respectiva população. (*ibidem*: 25-26)

No momento em que se associa o discurso da modernização ao da mudança, convertendo-se em instrumento de hegemonização e de coesão social, ficam criadas as condições para se ocultar o choque de interesses que de interesses particulares do mercado passam a universais. Desta feita, as práticas educativas ficam numa posição de subordinação em relação à conjuntura do mundo do trabalho, ou como vai concluindo Lima, «a “empregabilidade” transformou-se no substituto da “educabilidade” e a “educação económica” para a transformação da economia e da sociedade (...) cedeu lugar à educação como variável económica e como pura adaptação aos imperativos da economia informacional e global» (*ibidem*: 83).

## **2. Da esfera da democratização à esfera da modernização**

Uma autonomia associada a um intenso processo de racionalização, visando o aumento da produtividade, só pode converter a escola, e a educação que ela veicula, de acordo com algumas

perspectivas, em instrumentos eficazes ao serviço do poder dominante. Esta lógica supõe a regressão dos indivíduos pelo enfraquecimento do pensamento e da experiência humana. Este resultado é consequência de uma racionalidade única, típica do modelo clássico, que legitima «*the one best way*» pelo comprometimento que mantém com práticas que nada favorecem a emancipação e a dignificação do sujeito. Por manter uma ligação estreita à ideologia neoliberal adquire uma ressemantização que a identifica, enquanto tal, a partir de conceitos como instrumental, económica e tecnocrática.

Assim, o elogio à excelência converte-se na dimensão mais fundamental da educação e da escola. Este apelo à modernização, na óptica de Correia, Stoleroff e Stoer, constitui-se enquanto

elemento de legitimação do discurso educativo dominante (...) (mas também) o chavão que se avança para realçar a necessidade de estreitar as relações entre a escola e a vida activa sem que haja necessidade de se explicar o que se entende por vida activa ou a natureza das relações em causa. (1993: 27)

Deste quadro, como nos fazem lembrar Lima e Afonso,

o discurso da democratização não é completamente afastado, mas antes reconvertido e subordinado à ideologia da modernização, e com ela compatibilizado, dado os elevados ganhos simbólicos e de legitimidade que daí provêm. Neste sentido, as prioridades políticas tendem a ser estabelecidas em função da segunda, e não da primeira, ao mesmo tempo que se constrói uma nova semântica da modernização que permite utilizar as mesmas palavras (democratização, participação, autonomia, descentralização, justiça social, etc.) com novos significados. (1993: 34)

Portanto, este efectivo deslocamento da esfera da democratização para a da modernização, que surge por influência neoliberal, faz-se pela reconversão e pela articulação do anterior com a ideologia da modernização, despolitizando e desideologizando a organização e a administração escolares, introduzindo uma tendência de mercado no sector educativo fortemente vinculada à mono-racionalidade como garante para aumentar a qualidade e produtividade, sem agravamento de custos, o que implica que «o aumento da qualidade da educação terá de ser conseguido não à custa de maiores investimentos, mas, precisamente, por meio de políticas de racionalização e de reestruturação que garantam uma maior eficácia e uma maior *eficiência interna*» (Lima, 2002b: 25), tendência que se tem agudizado com o decorrer dos anos, como o atestam muitas das declarações públicas que vão no sentido de reforçar a ideia de que nos últimos anos existiu uma aposta séria na educação. Se não se pode deixar de considerar que houve investimentos significativos, também não se pode fazer tábua rasa de todos os outros anos em que o investimento foi mínimo e insuficiente e de que na educação, do ponto de vista da política e da aprendizagem, o longo prazo é que deve ser considerado.

Quando se considera que «a grande questão que se põe ao sistema educativo português é a do crescimento da qualidade» reforçando a importância de investirmos «muito mais em ganhos

internos de eficiência, reduzir numas coisas, ganhar noutras e não aumentar significativamente a despesa pública da educação» (Azevedo, 1992: 69), encontramos a justificação para o desinvestimento e para a conseqüente diminuição do papel do Estado. Mas se não temos dúvidas de que o investimento na educação é um aspecto importante, também não podemos cair na tentação de considerar que aí se encontra a solução para todos os males. De resto, não podemos adoptar uma atitude absolutista firmada no princípio de que é pelo aumento do orçamento que se ampliará a eficiência da organização escolar que se encontra embaraçada na sua própria dimensão, causa de perturbações tanto quanto de dificuldade de adaptação.

Perante situações cada vez mais exigentes que nos empurram para um envolvimento cada vez mais complexo e imprevisível dá a impressão que o próprio aparelho educativo não é capaz de fazer mais do que se reproduzir sempre da mesma forma, de querer sempre mais meios para multiplicar as suas disciplinas e horários, ignorando a importância de uma reflexão profunda acerca dos objectivos do sistema escolar. Eficiência e eficácia passam a palavras-chave no contexto educativo, numa clara alusão à dimensão técnica, conferindo protagonismo às decisões de âmbito organizacional e administrativo. A objectividade, a neutralidade, o controlo e a medição de resultados configuram-se, assim, na racionalidade instrumental.

### ***A desvalorização da pedagogia***

Os imperativos da economia impõem um novo cânone educativo pela desvalorização, e mesmo rejeição, da pedagogia enquanto base de legitimação das decisões do âmbito da política educativa<sup>4</sup> com os programas de reforma a apresentarem referenciais de modelos de gestão racional dirigidos a clientes e consumidores do sistema educativo (Lima, 1994: 123). Não é de estranhar, por isso, que os valores do mercado competitivo e privado passassem a ditar as regras, como bem o expressa o Processo de Bolonha nos seus objectivos, tornando evidente o carácter adaptativo da educação a esta realidade. Diríamos, na esteira de Afonso, que existe uma troca de prioridades que passará por «enfatizar primeiro a necessidade de modernização da própria educação e do sistema educativo, em vez de insistir na ideia de modernização da economia como resultado da educação» (2002: 49). O mesmo autor (*ibidem*) considera que a reforma educativa portuguesa integra duas orientações em permanente tensão, a do Estado-Providência e a neoliberal. Por um lado, o Estado continua um novo ciclo no sentido da sua expansão e do alargamento da igualdade de oportunidades no acesso à educação, por outro, anuncia a sua retirada e abre a educação à iniciativa privada, afirmando o desinvestimento na educação pública.

---

<sup>4</sup> A este propósito ver McLaren (1999).

Obviamente que estes pressupostos implicam uma nova abordagem no que se refere à problemática da cidadania que rompe com uma racionalidade emancipatória e comunicativa, sem resquícios de criticidade, mas que, no extremo, se confunde com uma cidadania agrilhoadada ao formalismo e isenta de preocupações do foro social e cultural, exemplificativa de um retrocesso em termos de verdadeira cidadania.

Com propriedade, Lima (2005) alerta para o inconveniente de cairmos em radicalismos, em termos de conceptualização de cidadania, quando em causa está a construção do sujeito crítico, reflexivo e interveniente, aludindo à importância de os opostos se encontrarem numa relação de tensão. Por isso escreve que

uma cidadania deslocalizada, pretensamente global, a ponto de prescindir de contextos concretos de acção, transformar-se-ia numa abstracção, em algo de extremamente genérico e fluído, mas sem correspondência de *facto* com direitos sociais concretos e em actualização. Já uma cidadania insularizada, encravada em balizas restritas, de tipo paroquial, se arriscaria à *guetização* e à imposição da monoculturalidade. Perante este dilema só as tensões parecem criativas. (*ibidem*: 74-75)

E só nesse espaço «cosmopolita» é possível que se configure uma cidadania democrática que recebe criticamente o global apostado no reconhecimento das diferenças, aspecto que não deve ser confundido com a promoção da «diversificação da educação» que tem por objectivo dar resposta aos problemas do sistema económico ao invés de canalizar os seus esforços no sentido de solucionar os problemas com origem na escola de massas<sup>5</sup>.

No âmbito da administração das escolas, o Ministério da Educação faz apelo às comunidades locais no sentido da sua participação na gestão, bem como no financiamento e decisão dos projectos educativos visando, provavelmente, o seu próprio benefício. Com efeito, a intenção é tornar a gestão da educação semelhante, nos modelos e princípios, às organizações que operam no mercado e, também, desresponsabilizar-se de possíveis fracassos, imputando à comunidade a responsabilidade na definição e aprovação de determinado plano estratégico ficando, desta feita, salvaguardado de culpas pelo incumprimento do deliberado. O Estado, consciente de que o seu papel se torna cada vez mais difícil, consequência da expansão do próprio sistema e da complexidade

---

<sup>5</sup> Na esteira de Stoer (1986), afirma Antunes: «A secularização do processo de construção da escola de massas, face a pressões sociais relacionadas com a “preparação para o trabalho” e com a “resposta às necessidades da modernização” interpretadas e traduzidas em termos de “qualificação” e “formação para o desempenho de uma profissão”, terá configurado um processo de desenvolvimento do sistema educativo, ao longo dos anos oitenta, que terá aprofundado o “fosso” entre a escola e “as realidades portuguesas”. Isto, porque representou uma ruptura com a dinâmica iniciada nos anos setenta, após a revolução de 25 de Abril de 1974, que interpretando as “realidades portuguesas” como estruturadas em torno dos problemas das desigualdades sociais, visava aproximar e responsabilizar a escola face àquelas realidades através do fornecimento de educação que desafiasse (e não reproduzisse) a estratificação social» (1998: 107).



dos problemas socioeducativos, tenta atribuir-se a si próprio um outro posicionamento, o de regulador.

### ***A ideologia meritocrática***

Na década de 1990, a ideologia da modernização, assente na utilidade económica, dá lugar à ideologia da inclusão que atribui significativo relevo à educação enquanto possibilidade de gerir a crise social no que concerne ao combate da exclusão, convertendo em sinónimos de inclusão conceitos como o de igualdade, direitos humanos, equidade, justiça, e mesmo democracia (Wilson, 2000). Da Declaração de Salamanca, elaborada em 1994, com a participação de 92 países e 25 organizações internacionais, sobressai a ideia de que as

escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades [numa lógica de educação para todos]. (Unesco, 1994: 11-12)

A escola como *microcosmos social* que é, e pela diversidade que a configura, não pode permitir a exclusão ou a selecção dos que dela fazem parte, antes deve promover o respeito pelo outro em prol da justiça social. A ideia é reconhecer a diferença como um aspecto positivo gerador de sucesso pessoal, fazendo da gestão da diferença um desafio e, simultaneamente, o motor de toda a educação que deve ser acessível para todos.

Mais uma vez se verifica que os discursos proferidos, apesar de abordarem esses mesmos problemas sociais, de reiteradamente lembrarem os oprimidos, os vulneráveis, os excluídos, não permitem que o campo educativo seja contaminado por questões de âmbito social ou político e, mais uma vez, a promoção da eficiência numa lógica óptima de relação custo-qualidade do sistema educativo não fica votada ao esquecimento. Esta ideologia da inclusão foi, frequentemente, utilizada para promover, de acordo com Correia (1999: 102-103), «uma ética da responsabilidade individual que, ao criar disposições para a aceitação acrítica do pressuposto de que a conquista da paz, da saúde ou do interculturalismo dependeria da agregação da acção de indivíduos conscientes, dissimula as responsabilidades sociais».

Na realidade, todo o período subsequente a 1995 não deixou nunca de ter como pano de fundo a ideologia da modernização, essência política da reforma, contribuindo fortemente para a subalternização das preocupações democratizantes em educação, tendo sido «profícua na criação de consensos sociais ilusórios e na legitimação de uma ideologia meritocrática» (*ibidem*: 98-99) que as questões da reprodução e hierarquização social confirmaram. Pese embora o facto de se poder rejeitar, na linha defendida por Rawls (1993: 95-96), a ideia de um sistema de recompensas

baseado no talento individual, de onde resultam apenas benefícios pessoais, porque aquele não é utilizado em prol dos mais desfavorecidos e, por esse facto, não permite o equilíbrio e a dissolução das desigualdades sociais, a verdade é que é neste enquadramento que a cultura do mérito se naturaliza e se intensifica. Tal consegue-se através dos incentivos de recompensa alicerçados num discurso de apelo à excelência das aprendizagens, confirmada na elevação da pontuação dos alunos, nos resultados escolares no sentido da sua quantificação, na apreensão do conceito de sucesso e insucesso, na apresentação dos resultados das escolas subordinadas a uma lógica orientada para a quantificação do produto final e para a excelência como competência económica.

Esta lógica gestonária irá permitir que a confusão do mundo empresarial com a sociedade educativa se instale ficando o processo de escolarização sujeito a padrões de qualidade. Ficam, assim, criadas as condições para a construção dos mitos da competição e concorrência como temas naturais.

### ***O elogio da competição***

Considerando a opinião de alguns autores, a racionalidade tecnocrática tem sustentado a competição como uma componente educativa pela confusão fomentada entre progresso e eficiência, circunstância para se eliminarem discursos do âmbito do poder, da política e dos valores, corroborando a natural superioridade de uns sobre os outros e, conseqüentemente, permitindo que se estabeleça a competição entre indivíduos e grupos, reproduzindo a disposição dos mercados, como algo a preservar e a exaltar<sup>6</sup>.

Os quadros de honra, as classificações, os testes de inteligência, os diagnósticos psicopedagógicos são alguns dos exemplos que permitem seleccionar e legitimar a exploração e as desigualdades sociais. Porém, a intenção é fazer destas componentes um meio para garantir os fins definidos através da eliminação de interesses conflitantes que possam colidir com interesses totalitários, que são claramente os lucrativos, transformando os interesses particulares em universais. No contexto da organização escolar, este pseudo-consenso localiza-se no âmbito do corpo curricular obrigatório, predeterminado, que legitima as desigualdades e cria a ilusão de que as escolas são culturalmente idênticas, e num quadro de conhecimentos que aprisionam as relações sociais ao campo desse saber escolar, reduzindo a experiência da aprendizagem ao valor da sua exclusividade, iludindo o acesso ao conhecimento e valorizando a banalidade, a adesão à comunicação de massas, a deferência.

De facto, a competição continua a ter um lugar importante nas práticas educativas promovidas por muitos professores, em diversas escolas, recolhendo para si um estatuto que a coloca como

---

<sup>6</sup> Como lembram Baudelot e Establet, *«L'émulation et le culte de la compétition représentent déjà à l'intérieur de l'école la concurrence que règle le marché du travail»* (1971: 273).

um princípio da prática pedagógica a destacar. Acolhe, desta feita, considerações que a caracterizam como particularmente saudável, na medida em que é apreendida como um instrumento fundamental para aumentar a eficiência, não obstante ser considerada como um princípio que contraria a condição humana. É necessário, adverte Adorno (2000), eliminar os mitos que o próprio sistema educativo constrói na tentativa de garantir o princípio da igualdade e da justiça na sociedade como ideário de democracia.

E se este mito ainda é caracterizador da postura dos actores da organização escolar, ele não pode deixar de ser um reflexo, ao mesmo tempo que reflecte o mito do talento traduzido na ideia de um dom, na crença de uma genialidade que não está ao alcance de todos. Ora, esta convicção, se por um lado consegue alimentar o fenómeno da desigualdade e, paralelamente, o aparecimento de injustiças em termos de critério de selectividade, naturalizando os rótulos de altamente talentoso, medianamente talentoso e destituído de talento, por outro reprime o processo da educação no sentido da emancipação, pois, como recorda o autor supracitado, «o talento não se encontra previamente configurado nos homens, mas (...) em seu desenvolvimento, ele depende do desafio a que cada um é submetido» (*ibidem*: 161). Nesta linha de pensamento, pode defender-se que a competição deixa de ser nociva, se entendida enquanto desafio que o educando trava consigo mesmo, na tentativa de realizar o mais possível as suas potencialidades, efectuando-se em termos de aperfeiçoamento educativo.

### 3. A racionalidade instrumental e a racionalidade substantiva

É esta orientação na educação que faz do aspecto económico, traduzido pela noção custo-eficácia, a dimensão capital para o modo de racionalidade instrumental, considerado como constitutivo do comportamento dito inteligente. Custos e benefícios são, assim, a tradução do comportamento racional que atinge os objectivos à custa do mínimo de esforço e o máximo de satisfação, ou seja, é condição de eficácia seleccionarem-se os meios óptimos para alcançar determinado fim. Qualquer leitura sobre a racionalidade tem em conta a sua rentabilidade, e esta ideia passará a ser nuclear na tradução da eficácia. Nesta linha de ideias, afirma-se que «uma organização é racional quando é rentável. Um esforço é racional quando é retribuído» (Sfez, 1990: 179), mesmo que tal signifique a manifesta ausência da problemática dos fins, que é o mesmo que dizer que a racionalidade instrumental não contempla a dimensão axiológica porque a legitimação dos fins não é motivo de debate. E, neste caso, o ser humano parece não ter necessidade de reflectir sobre o seu agir no sentido da sua legitimação.

Mas à custa de tal posicionamento, muitas vezes fomos desenvolvendo aversão pelas consequências do projecto adoptado, o que, inevitavelmente, tem levado à censura do próprio agir. E lamentarmos uma escolha é fazermos um julgamento ao nosso agir, é acreditar que o princípio

orientador pelo qual agimos deveria ter sido outro. Na verdade, quando em causa está um qualquer modo de racionalidade, quando está

ausente a tensão teleológica, fica a simples relação de meios com meios, num indefinido processo que não alcança verdadeiras metas. Se o homem chega a entender-se a si mesmo como meio, então consagra-se a desorientação. Entra-se na noção linear do progresso, próprio de quem corre demasiado depressa mas... sem se dirigir a parte alguma. (Cantista, 1984: 117)

O mesmo será dizer que se não podemos ignorar a importância da adequação dos meios adoptados no alcance de determinados fins, estes últimos também se revelam como um componente indispensável da racionalidade que

desde la perspectiva de los medios, refleja la preocupación pragmática por la eficiencia del proceso, desde la perspectiva de la «adecuación de los fines», refleja la preocupación por el producto dirigida por el valor. (Sin olvidar la intervención de la aceptabilidad de los medios mismos). (Rescher, 1993: 20-21)

Neste quadro de racionalidade os fins são avaliados para que resultem adequados. A adopção de fins inadequados por parte do agente, mesmo que atingidos de forma eficiente, não é suficiente para que se caracterize o procedimento de racional. Quando convocado este modo de racionalidade, denominada de substantiva, exige-se a presença dos meios e dos fins de modo simultâneo, e em virtude da presença destes dois aspectos, este modo de racionalidade integrará uma face axiológica, porque a legitimação dos fins será motivo de debate, e uma face instrumental, pois a preocupação sobre a eficácia de um processo decisório que levará à realização de uma qualquer finalidade estará sempre presente.

É da urgente necessidade que homens e mulheres têm em desafiar e questionar reflexivamente a sua acção, de forma a determinar a sua legitimidade, que emerge a racionalidade substantiva. Ao termos como orientação uma racionalidade que, como refere Morgan, «requer acções que sejam orientadas por esclarecimentos inteligentes da situação toda» (1996: 40), a preocupação pelo que deve ser motivo da nossa preferência é objecto de reflexão. Ao não se subtrair a orientação quanto aos fins, quanto ao que deve ser entendido como prioritário ou preferível, passando a razão a desempenhar um papel determinante na luta que muitas vezes emerge do confronto entre diferentes preferências, é não adular a natureza inerente à própria racionalidade.

#### **4. Conclusão**

A racionalidade instrumental consegue constituir-se como elemento de manipulação ao lançar para o campo da irracionalidade todas as outras racionalidades que não se encaixem nos seus

parâmetros e que embaraçam a sua constância. Esta racionalidade, colonizadora de todas as outras, vota para o domínio da irracionalidade todas as outras lógicas que possam estar subjacentes a qualquer comportamento decisório que seja divergente dos princípios em que se funda.

Mas toda a irracionalidade mais não é que outra forma de racionalidade suportada por outros sentidos, por outras lógicas de acção que não têm, necessariamente, fins determinados e inalteráveis, porque toda a ideologia que reconheça o sujeito enquanto sujeito de acção não nega que muitas das suas finalidades se vão descobrindo e alterando na e pela acção<sup>7</sup>. E, nesse caso, a racionalidade identifica-se com ter sentido, o qual se encontra e se procura numa determinada orientação ou em um quadro de valores particulares que são diferentes entre si. Racionais são «todas» as decisões se considerarmos que tal pressupõe que existem vários modos racionais de tomar decisões, ou seja, várias alternativas que podem ser adequadas para resolver uma situação<sup>8</sup>, de resto, as soluções encontradas poderiam ser totalmente diferentes mas igualmente racionais, dependendo dos interesses do sujeito decisor.

A irracionalidade só existirá integrada num quadro de valores específico, ou seja, quando sob a sua égide não tivermos tido o desempenho desejado. Parece, então, importante salientar que na realidade *«lo fundamental es que la racionalidad es algo complejo con muchos aspectos, aunque todas sus partes quedan contenidas por la fórmula genérica de que la racionalidad consiste en conducir nuestros asuntos con inteligencia»* (Rescher, 1993: 23).

A racionalidade instrumental ao estabelecer como seu fundamento a eficácia só nos permite reconhecer a racionalidade de modo parcial, em que um enfoque particular é tomado pelo todo e, nesse caso, está-se a restringir a racionalidade a uma determinada parte da razão. Devemos ter em conta que nem sempre encontramos os meios ótimos, para além de que a multiplicidade de meios e de fins acaba por reforçar o grande alcance, no sentido de extensão, da própria eficácia.

O que não pode cair no esquecimento é a amplitude que o conceito de eficácia adquire na sociedade actual. Ser percebida como um fim em si mesma foi a causa da sua generalização. Contudo, tal facto não viabiliza o seu modo de ser absoluto. Com frequência, este modo de ser tem a particularidade de ser unilateral. A eficácia de uns pode não ser a eficácia de outros, daí que a pergunta sobre *eficácia para quem* se imponha.

**Contacto:** Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Departamento de Educação e Psicologia, Quinta de Prados – Apartado 1013, 5000-911 Vila Real – Portugal  
E-mail: [mjcc@utad.pt](mailto:mjcc@utad.pt)

<sup>7</sup> Nesta linha escreve Friedberg: «deve-se aceitar uma visão menos intencional e linear da acção humana. Esta não se resume aos objectivos que um indivíduo adopta ou julga perseguir. Deixa também espaço a coincidências, ao acaso e à descoberta» (1993: 51).

<sup>8</sup> Há alturas em que a racionalidade impõe a dissolução de problemas mais do que a sua resolução. Na verdade não conhecemos nenhum motivo *a priori* que nos diga que todos os problemas têm que ter solução.

## Referências bibliográficas

- Adorno, Theodor (2000). *Educação e emancipação*. São Paulo: Paz e Terra
- Afonso, Almerindo (2002). O neoliberalismo educacional mitigado numa década de governação social-democrata. In Licínio Lima & Almerindo Afonso (Orgs.), *Reformas da educação pública: Democratização, modernização e neoliberalismo* (pp. 33-59). Porto: Edições Afrontamento.
- Antunes, Fátima (1998). *Políticas educativas para Portugal, anos 80-90: O debate acerca do ensino profissional na escola pública*. Lisboa: IIE.
- Azevedo, Joaquim (1992). Vamos falar da reforma com Joaquim Azevedo [entrevista]. *Noesis*, 24, 61-70.
- Barroso, João (1996). Da autonomia à gestão: Uma visita guiada por João Barroso (pp. 15-18). (doc. policopiado)
- Baudelot, Christian, & Establet, Roger (1971). *L'école capitaliste en France*. Paris: Maspero.
- Cantista, Maria José (1984). *Racionalismo em crise*. Porto: Civilização Editora.
- Correia, José Alberto (1999). As ideologias educativas em Portugal nos últimos 25 anos. *Revista Portuguesa de Educação*, 12(1), 81-110.
- Correia, José Alberto, Stoleroff, Alan, & Stoer, Stephen R. (1993). A ideologia da modernização no sistema educativo em Portugal. *Cadernos de Ciências Sociais*, 12/13, 25-51.
- Cortesão, Luiza, & Stoer, Stephen R. (2001). Cartografando a transnacionalização do campo educativo: O caso português. In Boaventura Sousa Santos (Org.), *Globalização: Fatalidade ou utopia?* (pp. 369-404). Porto: Edições Afrontamento.
- Estêvão, Carlos (2000). Repensar a autonomia das escolas à luz de uma cartografia da justiça. *IEG Informação*, 8(1), 35-50.
- Friedberg, Erhard (1993). *O poder e a regra: Dinâmicas da acção organizada*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Gomes, Rui (1999). 25 anos depois: Expansão e crise da escola de massas em Portugal. *Educação, Sociedade & Culturas*, 11, 133-164.
- Lima, Licínio (1994). Modernização, racionalização e optimização. *Cadernos de Ciências Sociais*, 14, 119-139.
- Lima, Licínio (2002a). O paradigma da educação contábil: Políticas educativas e perspectivas gerencialistas no ensino superior. In Licínio Lima & Almerindo Afonso (Orgs.), *Reformas da educação pública: Democratização, modernização, neoliberalismo* (pp. 91-127). Porto: Edições Afrontamento.
- Lima, Licínio (2002b). Modernização, racionalização e optimização: Perspectivas neotaylorianas na organização e administração da educação. In Licínio Lima & Almerindo Afonso (Orgs.), *Reformas da educação pública. Democratização, modernização e neoliberalismo* (pp. 17-32). Porto: Edições Afrontamento.
- Lima, Licínio (2003). Do aprender a ser à aquisição de competências para competir: Adaptação, competitividade e performance na sociedade da aprendizagem. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 9(II), 21-31.
- Lima, Licínio (2005). Escolarizando para uma educação crítica: A reinvenção das escolas como organizações democráticas. In António Teodoro & Carlos Alberto Torres (Orgs.), *Educação crítica e utopia: Perspectivas para o século XXI* (pp. 21-31). Porto: Edições Afrontamento.
- Lima, Licínio (2006). Concepções organizacionais de escola. In Licínio Lima (Org.), *Compreender a escola: Perspectivas de análise organizacional* (pp. 15-70). Porto: Edições Asa.
- Lima, Licínio, & Afonso, Almerindo (1993). A emergência de políticas de racionalização, de avaliação e de controle da qualidade na reforma educativa em Portugal. *Educação & Sociedade*, 44, 33-49.

- Lobrot, Michel (1966). *A pedagogia institucional: Por uma pedagogia autogestionária*. Lisboa: Iniciativas Editoriais.
- McLaren, Peter (1999). Traumas do capital: Pedagogia, política e práxis no mercado global. In Luiz Heron da Silva (Org.), *A escola cidadã no contexto da globalização* (pp. 81-98). Petrópolis: Vozes.
- Morgan, Gareth (1996). *Imagens da organização*. São Paulo: Atlas.
- Oliveira, Newton Ramos (1995). *Teoria crítica e educação*. Petrópolis: Vozes.
- Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco) (1994). Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das necessidades educativas especiais. In *Conferência mundial sobre necessidades educativas especiais: Acesso e qualidade*. Salamanca, Espanha. Retirado em Junho 15, 2009, de [http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl\\_9.pdf](http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_9.pdf)
- Organização para a Cooperação Económica e Desenvolvimento (OCDE) (1989). *O ensino na sociedade moderna*. Porto: Edições Asa.
- Rawls, John (1993). *Uma teoria da justiça*. Lisboa: Editorial Presença.
- Rescher, Nicholas (1993). *La racionalidad: Una indagación filosófica sobre la naturaleza y la justificación de la razón*. Madrid: Editorial Tecnos.
- Santos, Boaventura Sousa (1998). *O Estado e a sociedade em Portugal (1974-1988)*. Porto: Edições Afrontamento.
- Sfez, Lucien (1990). *Crítica da decisão*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Stoer, Stephen R. (1986). *Educação e mudança social em Portugal, 1970-1980: Uma década de transição*. Porto: Edições Afrontamento.
- Stoer, Stephen R., & Araújo, Helena (1991). Educação e democracia num país semiperiférico (no contexto europeu). In Stephen R. Stoer (Org.), *Educação, ciências sociais e realidade portuguesa: Uma abordagem pluridisciplinar* (pp. 202-228). Porto: Edições Afrontamento.
- Wilson, John (2000). Doing justice to inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 15(3), 297-304.