



**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

**A Burocracia Electrónica:  
Um Estudo sobre as Plataformas Electrónicas  
na Administração Escolar**

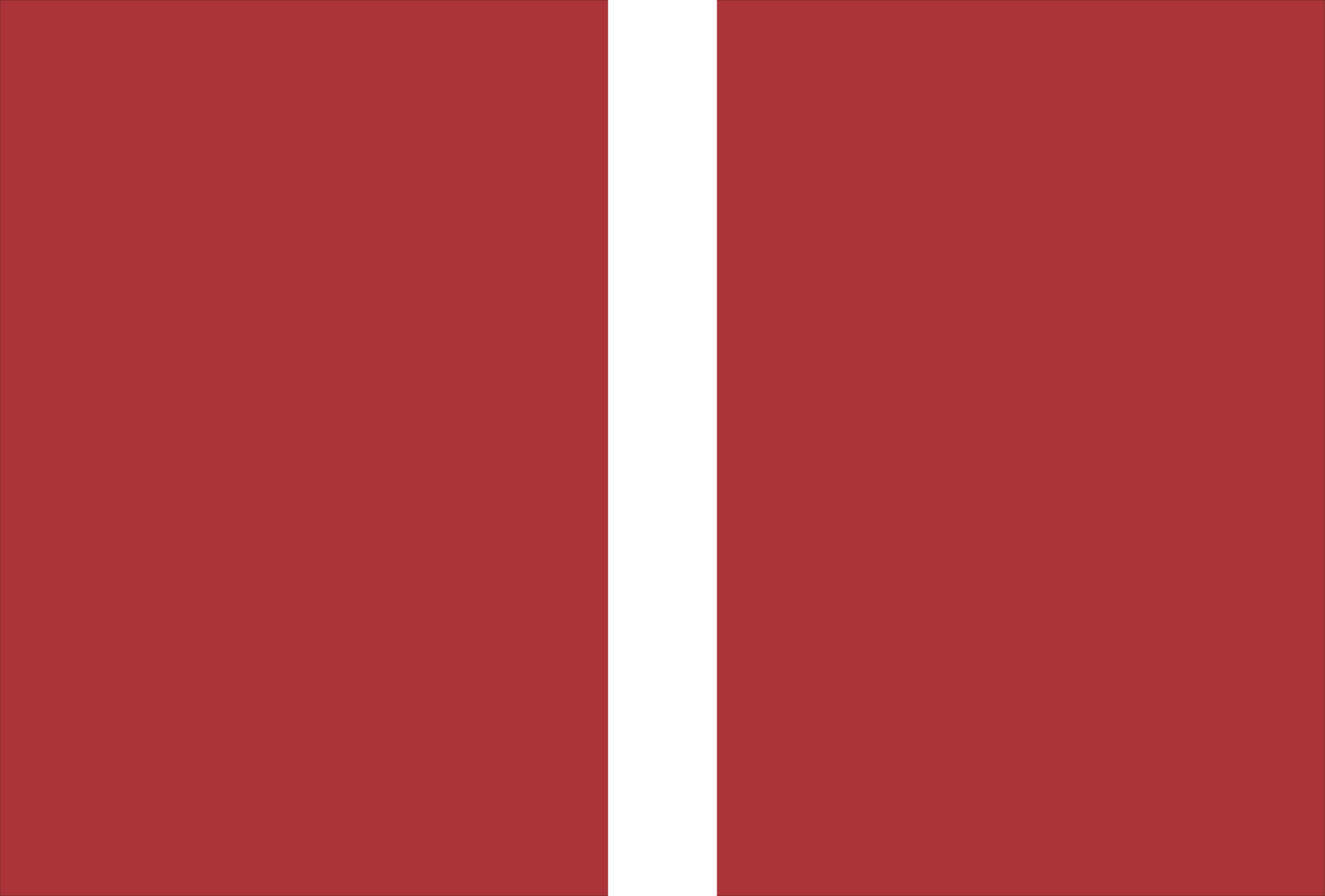
Manuel do Vale Fernandes Meira

Manuel do Vale Fernandes Meira

**A Burocracia Electrónica:  
Um Estudo sobre as Plataformas Electrónicas  
na Administração Escolar**

UMinho | 2017

março de 2017





**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Manuel do Vale Fernandes Meira

**A Burocracia Electrónica:  
Um Estudo sobre as Plataformas Electrónicas  
na Administração Escolar**

Tese de Doutoramento em Ciências da Educação  
Especialidade em Organização e Administração Escolar

Trabalho efetuado sob a orientação do  
**Professor Doutor Licínio Carlos Viana da Silva Lima**

## DECLARAÇÃO

Nome: Manuel do Vale Fernandes Meira

Endereço Electrónico: acoliveiram@gmail.com

Título da Tese: A Burocracia Electrónica: Um Estudo sobre as Plataformas Electrónicas na Administração Escolar

Orientador: Professor Doutor Licínio Carlos Viana da Silva Lima

Ano de Conclusão: 2017.

Doutoramento em Ciências da Educação, na Especialidade de Organização e Administração Escolar.

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO PARCIAL DESTA TESE APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE.

Universidade do Minho, 22/03/2017.

Assinatura: Manuel do Vale Fernandes Meira

## DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração da presente tese. Confirmando que em todo o trabalho conducente à sua elaboração não recorri à prática de plágio ou a qualquer forma de falsificação de resultados.

Mais declaro que tomei conhecimento integral do Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

Universidade do Minho, 22 de Março de 2017

Nome completo: Manuel do Vale Fernandes Meira

Assinatura: 



## AGRADECIMENTOS

O investimento no presente estudo, sobretudo quando conciliado com outras (pre)ocupações de ordem pessoal e profissional, implica necessariamente do apoio de um conjunto alargado de pessoas.

O entusiasmo, a disponibilidade, a experiência e a exigência do Professor Doutor Licínio Lima, orientador deste trabalho de investigação, constituiu uma motivação extra para a sua consecução e para o meu próprio processo de aprendizagem. O seu exemplo influenciou-me e a sua acção foi sentida sempre como próxima e segura, tornando-o muito mais que um orientador de um trabalho científico.

Apesar da presença física, a minha família sentiu as minhas “ausências”. À Catarina por aceitar as renúncias próprias de um trabalho deste tipo: o meu desafio também foi o seu. Ao João pelos pedidos legítimos não correspondidos que lhe fico em débito. Ao Francisco que, tendo nascido durante este processo, também sentiu à sua maneira o impacto deste trabalho. À memória do meu pai que nos deixou durante este processo.

Este trabalho não seria possível sem a confiança depositada em mim pelos elementos do órgão de gestão da organização escolar onde decorreu este estudo de caso. Um trabalho sobre um objecto de estudo que implica aceder a dados e funções que fazem parte da vida mais íntima da organização implica uma grande confiança que merece a minha gratidão, bem como a relevância dos seus contributos.

O meu agradecimento dirige-se também para os entrevistados pela sua disponibilidade pronta e imediata para participar e a todos aqueles que de algum modo colaboraram neste estudo.





## RESUMO

A utilização dos meios electrónicos no quotidiano das organizações tem constituído um dos pilares para o desenvolvimento de teses que defendem a obsolescência dos princípios burocráticos de organização. Assim, os discursos políticos e legislativos, apoiados em abordagens emergentes de cariz gestor, encontraram na informatização dos serviços um argumento para defender a superação do modelo burocrático. No entanto, a perspectiva da utilização crescente dos novos meios electrónicos como expressão da pós-burocracia parece assentar em bases empíricas pouco consistentes e numa insuficiente consideração dos princípios da burocracia weberiana.

O presente estudo procura compreender, de forma aprofundada e fundamentada em dados empíricos, de que modo as plataformas electrónicas contribuem para a superação, ou pelo contrário, para a intensificação das características burocráticas do sistema organizacional educativo. Para tal, procedeu-se a um estudo de caso centrado numa organização escolar, com recurso a métodos e técnicas próprios para trabalhar com um material empírico novo e complexo, composto por documentos dinâmicos assentes em mecanismos electrónicos interactivos. O quadro teórico-conceptual desenvolvido procurou produzir uma grelha de leitura do fenómeno das plataformas electrónicas e perceber os seus efeitos na reconfiguração da burocracia weberiana, analisando as variações em algumas das suas dimensões centrais. Possibilitou, ainda, verificar de que forma as plataformas electrónicas são usadas pelos actores organizacionais para fazer avançar as suas próprias estratégias com reflexos no redesenho do próprio sistema burocrático.

Constatamos, contrariamente ao que defendem as abordagens pós-burocráticas, que a desmaterialização dos processos organizacionais não conduziu à superação do paradigma burocrático de organização, mas ao exagero ou radicalização de algumas dimensões da burocracia weberiana. Assim, verificamos que as formas aparentemente desburocratizadas de agir próprias das novas propostas gestórias, como a focalização nos resultados e nos objectivos elaborados com base em indicadores quantificados e precisos, a medição e a capacidade de cálculo, constituem pressupostos de algumas das mais centrais dimensões da burocracia racional. A pesquisa permitiu-nos apurar que não só não foi superada a lógica burocrática de funcionamento segundo regras gerais e impessoais, como se verificou a sua multiplicação de forma a articular e traduzir electronicamente os processos organizacionais e os procedimentos administrativos. Por outro lado, o estudo revela que as plataformas electrónicas

intensificam a preocupação com a correcção formal dos procedimentos e normas, constituindo um mecanismo formatado para permitir apenas as acções previamente programadas como formalmente correctas. Nesse sentido, a administração educativa tende a tornar-se numa máquina austeramente racional que deixa o administrado sem um interlocutor concreto, desamparado perante uma administração anónima e impessoal. O exercício de direitos torna-se, por isso, mais difícil, pois as intervenções administrativas apresentam-se como operações técnicas de configuração jurídica fluida e de mais difícil impugnabilidade.

Decorre do estudo que a administração electrónica apresenta os atributos de uma burocracia mais amadurecida e dotada de melhores meios, onde coexistem dimensões intensificadas da burocracia weberiana com outras dimensões mais fluidas. As plataformas electrónicas proporcionam à Administração a possibilidade de novas formas de controlo, a aceleração das tarefas administrativas, o aumento exponencial das capacidades de cálculo e o exagero do registo minucioso, automático e retrospectivo. A investigação veio comprovar que na administração por via electrónica assumem especial importância os pequenos actos de gestão baseados nos conhecimentos especializados de carácter tecnológico que proporcionam à cúpula da burocracia electrónica o poder de condicionar esferas cada vez mais relevantes do funcionamento quotidiano do sistema organizacional. Dessa forma, a administração burocrática expande as suas competências condicionando a operacionalidade e viabilidade das decisões políticas, através de intervenções imperceptíveis, inscritas nas funcionalidades das plataformas electrónicas. O processo de tomada de decisão tende a individualizar-se e a deslocar-se para os níveis superiores da Administração, dependendo cada vez mais das intervenções técnicas de um número restrito de especialistas da tecnoestrutura que inibem a participação dos não especialistas no processo democrático de tomada de decisões. Daí, a diminuição da importância da hierarquia formal e a sua comutação por novas formas assimétricas de poder onde domina uma nova elite heterogénea que exerce funções de elevado *status* organizacional. A proximidade entre as burocracias privadas e públicas dá origem a um sistema de organização mais indiferenciado e mais forte no seu grau de racionalização funcional. Deste modo, a burocracia electrónica, como expressão desse processo de racionalização, constitui uma reconfiguração intensificada da burocracia weberiana, uma manifestação compatível com o processo de hiperburocratização das organizações.

**Palavras-chave:** Administração educacional – Burocracia electrónica – Plataformas electrónicas – Hiperburocracia

## ABSTRACT

The use of electronic means in the organizations quotidian has been one of the pillars for the development of theses that defend the obsolescence of the bureaucratic principles of organization. So, the political and legislative discourses, supported by emerging approaches of managerialist character, found in the technological handling of the services an argument to advocate the overcome of the bureaucratic model. However, the perspective of the growing use of the new electronic means as expression of a post-bureaucracy seems to stand on not well founded empiric bases and in an insufficient consideration of the principles of the Weberian bureaucracy.

The present study tries to realize, through a deep and founded way on empiric data, in which way the electronic platforms contribute for the overcoming, or on the contrary, for the intensification of the bureaucratic characteristics of the educational organizational system. To reach such aim, one undertook a case study centered on an educational organization plenty of resources, methods and techniques enabled to work with new, complex and empiric material, composed by dynamic documents based on interactive electronic mechanisms. The theoretical conceptual scheme developed tried to elaborate a reading frame of the phenomenon of the electronic platforms and understand their effects on the reconfiguration of the Weberian bureaucracy, analyzing the variations in some of their central dimensions. It also enabled to verify in which way the electronic platforms are used by the organizational actors to make their own strategies advance, with consequences in the redesign of the bureaucratic system itself.

We verified, contrarily to the ones who support the post-bureaucratic approaches, that dematerialization of the organizational processes didn't lead to the overcoming of the organizational bureaucratic paradigm, but to the exaggeration or radicalization of some dimensions of the Weberian bureaucracy. So, we verified that the apparently unbureaucratized forms of acting, characteristic of the new managerialist proposals, such as focus on results and in the objectives elaborated on basis of quantified and precise indicators, measurement and calculation ability, constitute presuppositions of some of the more central dimensions of the rational bureaucracy. The search allowed to find out that the bureaucratic logic of work operating according to general and impersonal rules was not overcome, it was even verified a multiplication, so that the organizational processes and administrative procedures were electronically articulated and translated. On the other hand, the study reveals that the electronic platforms intensify the preoccupation with the formal correction of procedures and rules,

constituting a formatted mechanism to allow only the previously programmed actions as formally correct. In this sense, the educational administration tends to become into a strictly austere rational machine, which lets the administrated without a concrete interlocutor, without support face to an anonymous and impersonal administration. The exercise of rights becomes more difficult, since the administrative interventions are presented as technical operations of fluid juridical configuration and of more difficult challengeability.

We deduce from the study that the electronic administration presents the qualities of a more mature bureaucracy and provided with better resources, in which co-exist intensified dimensions of the Weberian bureaucracy with more fluid dimensions. The electronic platforms enable the Administration with the possibility of new ways of control, more quick execution of the administrative tasks, the exponential increasing of the calculation abilities and the exaggeration of the detailed, automatic and retrospective register. The investigation proved that in an electronic administration the small acts of management based on expert knowledge of technological character gain a special importance and offer to the electronic bureaucracy leaders the power to condition more and more relevant areas of the daily work of the organizational system. Thus the bureaucratic administration spreads its competences conditioning the performance and practicability of the political decisions through interferences imperceptible, introduced in the functionalities of the electronic platforms. The process of decision-making tends to be individualized and to move to higher stages of the Administration, depending more and more on the technical acts of a certain restricted number of experts of the technostructure that inhibit the participation of the non-experts in the democratic decision-making process. Thence, the decreasing importance of the formal hierarchy and its commutation for new asymmetrical power forms where dominates a new heterogeneous elite that performs functions of high organizational *status*. The proximity of the private and public bureaucracies gives origin to a more undifferentiated system of organization and stronger in its degree of functional rationalization. This way, the electronic bureaucracy, as expression of that rationalization process, constitutes an intensified reconfiguration of the Weberian bureaucracy, a presentation compatible with the process of the hyperbureaucratization of the organizations.

**Keywords:** Educational administration – Electronic bureaucracy - Electronic platforms - Hyperbureaucracy

## ÍNDICE

<b>Introdução</b>	1
1. Tema e sua justificação	3
2. O problema de investigação	4
3. Pergunta de partida	9
4. Objectivos da investigação	10
5. Aspectos epistemológicos do estudo de caso como estratégia de investigação	10
6. Estrutura do trabalho	13
<b>Capítulo I - Tecnologia e Vigilância: Racionalização, Optimização e Burocratização</b>	17
1. A tecnologia em contexto educativo: entre a dominação e a acção	20
1.1. A tecnologia como instrumento de optimização	21
1.2. A tecnologia e a expansão da burocratização	28
1.3. Tecnologia e acção estratégica	34
2. A vigilância em contexto organizacional educativo	39
2.1. A vigilância e suas subtilezas	39
2.2. Tipologia de vigilância em contexto educativo	44
2.2.1. Vigilância directa	48
2.2.2. Vigilância estrutural	51
2.2.3. Vigilância cultural-ideológica	54
2.2.4. Vigilância panóptica	56
2.2.4.1. Vigilância panóptica classificatória	57
2.2.4.2. Vigilância panóptica electrónica	59
2.2.5. Vigilância fluída	63
<b>Capítulo II – A Acção nas Plataformas e as Plataformas na Acção Organizacional</b>	67
1. O processo decisório num novo <i>habitat</i> tecnológico	69
2. A construção da realidade filtrada	77
3. O especialista, o decisor e o utilizador	82
4. As plataformas electrónicas e os actores que as fazem funcionar	95
5. Síntese	101
<b>Capítulo III - A Acção Organizacional num Quadro Burocrático Electrónico</b>	105

1. A relação entre política e burocracia num contexto electrónico	108
1.1. A reconfiguração da “jaula de ferro” da burocracia	108
1.2. O burocrático e o político: tensões e complementaridades	116
1.3. Estratégias políticas num cenário de burocratização	122
2. Imagens da (inter)acção organizacional mediada pelas plataformas electrónicas	129
2.1. O Vínculo e as Redes: interacção cooperativa nas periferias	131
2.2. O Palco e os Bastidores: interacção ritualizada	135
2.3. A Realidade e as Sombras: interacção por soberania e subordinação	139
3. Pressupostos socio-organizacionais para a compreensão da burocracia electrónica	144
3.1. Dominação	145
3.2. Racionalização	148
3.3. Modernização	152
3.4. Eficiência	156
4. Modelo de análise das plataformas electrónicas	159
4.1. Plataforma Torre de Controlo	164
4.1.1. Hierarquia formal	166
4.1.2. Sistema de controlo	168
4.1.3. Segredo oficial	170
4.2. Plataforma Labirinto Digital	171
4.2.1. Sistemas de regras	175
4.2.2. Registo em documentos escritos	176
4.2.3. Tratamento impessoal	178
4.2.4. Ausência da arbitrariedade	179
4.2.5. Procedimentos automatizados	181
4.2.6. Exercício não democrático do poder	183
4.3. Plataforma Instrumento de Gestão	186
4.3.1. Cálculo racional	189
4.3.2. Velocidade	192
4.3.3. Aproximação entre o sector público e privado	193
4.3.4. <i>Status</i>	196
4.4. Plataforma Ferramenta de Ajuste	199
4.4.1. Separação entre a esfera oficial e a esfera privada	201

4.4.2. Separação entre funcionários e a propriedade dos meios de administração	202
4.4.3. Meio óptimo	203
5. Impacto das plataformas electrónicas nas organizações educativas	204
6. Síntese	207
<b>Capítulo IV – Fundamentos Epistemológicos e Metodológicos</b>	<b>211</b>
1. Bases epistemológicas para a compreensão do objecto de estudo	213
1.1. A pertinência da problemática de investigação	213
1. 2. O comando da teoria	217
1. 3. A realidade como construção	223
1. 4. Singularidades epistemológicas do objecto de estudo	226
1.5. As plataformas electrónicas e as escalas de observação	231
2. Considerações de carácter metodológico	234
2.1. Observação das plataformas electrónicas: observação na acção	235
2. 2. As Plataformas electrónicas como documentos dinâmicos: uma nova proposta de pesquisa para “documentos em acção”	237
2. 3. Entrevistas semi-estruturadas: a exploração direccionada da versão dos actores	240
2.4. Tratamento e análise de dados: a organização crítica das informações	242
3. Síntese	243
<b>Capítulo V – As Plataformas Electrónicas em Acção: Práticas e Estratégias</b>	<b>247</b>
1. As plataformas electrónicas: novos instrumentos e roupagens para a burocracia	249
2. As plataformas electrónicas e o predomínio da racionalidade formal: o crescimento dos meios e a diminuição dos fins	258
3. As plataformas electrónicas e novas formas de controlo e vigilância	268
3.1. A omnipresente memória digital: domínio do passado, poder sobre o presente	268
3.2. A duplicação de informação: a redundância como instrumento de vigilância	273
4. As plataformas e o predomínio dos rácios e das fórmulas de cálculo: a matematização da realidade educativa	279
5. As plataformas electrónicas e a impessoalidade: a indiferença de um sistema que funciona por si	284
6. As plataformas e a velocidade: o estado de permanente prontidão	286
7. As plataformas e o crescimento da burocracia: o que a lei prescreve a plataforma circunscreve	292
8. A automatização das decisões na plataforma e os limites à democraticidade na Administração	298

9. As plataformas electrónicas como instrumento de dominação: o sentido invisível da obrigação	306
10. As plataformas electrónicas e as novas relações entre público e privado: o jogo privado no tabuleiro público	310
11. A soberania das plataformas electrónicas e as novas formas de diferenciação de <i>status</i>	320
12. As plataformas de gestão escolar: a retransmissão intensificada da racionalização	326
13. Plataformas electrónicas e a mecanização da administração: a mistificação da técnica e a alienação do humano	334
14. A acção política e os atributos burocráticos das plataformas electrónicas	342
15. As plataformas electrónicas e a partilha de práticas entre organizações escolares: entre a cooperação e a competição	351
16. As plataformas electrónicas como representação ritualística: a acção da realidade maquilhada	367
17. As plataformas electrónicas e o discurso da autonomia: um rumo inevitável em direcção à centralização?	377
<b>Conclusão</b>	389
<b>Referências Bibliográficas</b>	403
1. Livros e artigos citados	405
2. Legislação consultada	430
<b>Apêndices</b>	433
Apêndice A – Ficha-Diário	435
Apêndice A1 - Mapa global de resultados relativa ao preenchimento da Ficha-Diário pelos três elementos do órgão de gestão	437
Apêndice A2 - Mapa de resultados relativa ao preenchimento da Ficha-Diário pelo director	439
Apêndice A3 - Mapa de resultados relativa ao preenchimento da Ficha-Diário pelo subdirector	441
Apêndice A4 - Mapa de resultados relativa ao preenchimento da Ficha-Diário pelo adjunto do director	443
Apêndice A5 - Número de Fichas-Diário preenchidas por mês pelos elementos do órgão de gestão	445
Apêndice B - Minutas de entrevistas	447
Apêndice C - Transcrição de entrevistas	453
E010G – Entrevista com o elemento 1 do órgão de gestão	453
E020G – Entrevista com o elemento 2 do órgão de gestão	473
E030G – Entrevista com o elemento 3 do órgão de gestão	485
E04SE – Entrevista a um elemento dos serviços administrativos	495
E05AD – Entrevista com representante da associação de dirigentes escolares A	505



E06AD – Entrevista com representante da associação de dirigentes escolares B	519
E07SE – Entrevista com representante de uma estrutura sindical	533
E08AB – Entrevista com autor do blogue <i>Ares da Educação</i>	549
E09RE – Entrevista com representante da empresa <i>Poupar e Cumprir, Lda</i>	559
E10RE – Entrevista com representante da empresa <i>Vanguarda</i>	571
E11RE – Entrevista com representante da empresa <i>Weduc</i>	613
Apêndice D - Testemunho escrito	633



## LISTA DE ABREVIATURAS

- ADD** – Avaliação de Desempenho Docente
- AEC** – Actividade de Enriquecimento Curricular
- AMA, I.P.** - Agência para a Modernização Administrativa
- ANCP** – Agência Nacional de Compras Públicas
- ANDE** – Associação Nacional de Dirigentes Escolares
- BASE** – Portal dos Contratos Públicos
- BCE** – Bolsa de Contratação de Escola
- CAPI** - Centro de Aprovisionamento Integrado
- CCP** – Código dos Contratos Públicos
- ComprasMec** – Plataforma Electrónica de Compras do Ministério da Educação
- DGAE** - Direcção-Geral da Administração Escolar
- DGAEP** - Direcção-Geral da Administração e Emprego Público
- DGEEC** - Direcção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência
- DGEstE** – Direcção-Geral dos Estabelecimentos Escolares
- DGIDC** – Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular
- ESPAP** - Entidade de Serviços Partilhados da Administração Pública
- GATEWIT** – Plataforma de Operacionalização dos Procedimentos de Compras Electrónicas
- IMPIC** – Instituto dos Mercados Públicos, do Imobiliário e da Construção, I. P.
- MEC** – Ministério da Educação e Ciência
- MISI** - Gabinete Coordenador do Sistema de Informação do Ministério da Educação
- PRACE** - Programa de Reestruturação da Administração Central do Estado
- RBE** – Rede de Bibliotecas Escolares
- SIIFSE** - Sistema Integrado de Informação do Fundo Social Europeu
- SIGO** - Sistema de Informação e Gestão da Oferta Educativa e Formativa
- SNCP** - Sistema Nacional de Compras Públicas
- SRVI** - Sistema de Recolha e Validação de Informação
- SPO** – Serviços de Psicologia e Orientação
- TRADEFORUM** – Plataforma de monitorização dos contratos celebrados pelo CAPI
- UMC** – Unidade Ministerial de Compras
- VORTAL** – Plataforma de Operacionalização dos Procedimentos de Compras Electrónicas



## ÍNDICE DE QUADROS

Quadro I – Tipologia de vigilância em contexto educativo	47
Quadro II – Imagens da (inter)acção organizacional através das plataformas electrónicas	131
Quadro III – Os modelos de plataformas electrónicas e as dimensões da burocracia weberiana	161
Quadro IV – Características gerais dos modelos de plataformas electrónicas	163
Quadro V - Resultados ordenados da Ficha-Diário (equipa de gestão) no item “Que tarefa dedicou mais tempo?”	249
Quadro VI – Resultados ordenados da Ficha-Diário (equipa de gestão) no item “Que tarefa considerou mais importante?”	250
Quadro VII - Resultados ordenados da Ficha-Diário (equipa de gestão) no item “Que tarefa encontrou mais constrangimentos?”	251
Quadro VIII - Comunicação de informações/dados sobre “Recursos Humanos” para plataformas e organismos da administração central	275
Quadro IX - Comunicação de informações/dados sobre “Alunos” para plataformas e organismos da administração central	276
Quadro X - Resultados ordenados da Ficha-Diário (equipa de gestão) no item “Que tarefa dedicou especial atenção na sua realização devido ao seu carácter irreversível?”	336
Quadro XI – Evolução do número de alunos matriculados e turmas constituídas no 7.º ano na escola-sede da unidade organizacional em análise (Escola A) entre 2011/2012 e 2015/2016	361
Quadro XII – Mapa comparativo entre o número de técnicos prestadores de serviços em AEC’s inseridos na plataforma e o seu número real	373
Quadro XIII - Evolução comparativa da comunicação de ocorrências de violência no interior dos estabelecimentos escolares	375
Quadro XIV - Resultados ordenados da Ficha-Diário (equipa de gestão) no item “Que tarefa sentiu maior margem de liberdade na sua realização?”	380

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Procedimentos legais de contratação electrónica e sua articulação com as plataformas electrónicas	254
Figura 2 – Convivência entre actores públicos e privados tendo como base a plataforma Gatewit	316
Figura 3 – Fluxograma de partilha de práticas informais entre organizações escolares na área de “Organização do Ano Lectivo” tendo por base a unidade organizacional em análise (Escola A)	354
Figura 4 – Fluxograma de partilha de práticas informais entre organizações escolares na área de “Compras Electrónicas” tendo por base a unidade organizacional em análise (Escola A)	354
Figura 5 – Fluxograma de partilha de práticas informais entre organizações escolares na área de “Serviços Administrativos” tendo por base a unidade organizacional em análise (Escola A)	355
Figura 6 - Fluxograma de partilha de práticas entre organizações escolares tendo por base a unidade organizacional em análise (Escola A)	358



## Introdução

---





## 1. Tema e sua justificação

A complexidade do fenómeno das plataformas electrónicas<sup>1</sup> está longe de ser compreendida mesmo por parte dos actores educativos que as utilizam. A sua pouca compreensão contrasta com a crescente importância que tem vindo a adquirir no âmbito do sistema organizacional educativo. As suas potencialidades técnicas e a centralidade das funções que exercem no contexto organizacional fazem delas muito mais do que um recurso ou um instrumento, acabando por marcar o ritmo da acção organizacional nos seus aspectos mais centrais. Elas constituem a face visível dos imperativos tecnológicos que predominam na sociedade e nas organizações que colocam a ênfase não tanto em saber se determinada forma de administração é a mais justa e eficiente, mas em procurar encontrar a estrutura organizacional mais adequada para potenciar os meios electrónicos de que dispõe (Ellul, 2003: 281)<sup>2</sup>.

Neste sentido, os novos requisitos paradigmáticos atribuídos à Administração Pública no que concerne designadamente à eficiência e capacidade de resposta em ambientes mais ou menos competitivos são, em parte, facilitados e legitimados pelos sistemas de informação e pelos meios electrónicos que os suportam. Por isso, a transformação da Administração Pública contemporânea tem encontrado na adopção das novas tecnologias de informação e comunicação, especificamente as plataformas electrónicas, formas de legitimação da mudança de paradigma na Administração Pública (Taylor & Williams, 1991: 186-187). No entanto, o contributo dos meios electrónicos para a eventual superação do modelo burocrático parece assentar em bases empíricas pouco robustas, subsistindo para nós a dúvida se no plano empírico as plataformas electrónicas não constituirão antes um reforço, uma actualização ou até

---

1 Utilizamos neste estudo um conceito abrangente de “plataforma electrónica” englobando quer as aplicações electrónicas com um tamanho e um âmbito de aplicação limitado concebidas para uma função específica, quer as plataformas propriamente ditas, ou seja, os dispositivos electrónicos possuidores de um leque alargado de valências interligadas e alimentando-se mutuamente, constituindo um ecossistema de aplicações com vários componentes, vários utilizadores e vários pontos de acesso. Neste sentido, existe uma grande panóplia de instrumentos electrónicos utilizados pela administração educativa ou pelas escolas que são objecto do nosso estudo, desde *softwares* com capacidade de realizar o cálculo automático e a interoperabilidade entre campos diferentes passando pelas plataformas que aglomeram várias plataformas até às super-plataformas, normalmente utilizadas pelo poder central, ponto de confluência de uma grande quantidade de dados provenientes de diferentes plataformas pertencentes a serviços distintos e dotadas de uma grande potência ao nível da quantidade de informação, capazes de realizar numa unidade central o tratamento de grandes massas de dados dispersos. Importa, ainda, estabelecer uma distinção relevante para efeitos do nosso estudo entre plataformas mais limitadas na sua acessibilidade (apenas acessíveis de um ou mais postos de trabalho onde são gravados e guardados os certificados de autenticação que permitem aceder à plataforma) e as plataformas apoiadas na internet, facilmente acessíveis de qualquer lugar, a qualquer hora ou dispositivo electrónico.

2 A administração educativa parece funcionar cada vez mais em torno de um sistema electrónico que funciona por si só com todas as suas engrenagens e técnicas com um ajustamento suficiente para causar a impressão de uma soberania técnica que convém à cúpula da Administração e, por vezes, também aos próprios actores educativos da periferia.

uma intensificação das mais centrais dimensões da burocracia weberiana. Por isso, a crescente importância das plataformas electrónicas no quotidiano das organizações educativas, o estudo das suas consequências na configuração da estrutura organizacional, nos processos e práticas organizacionais e nas relações de poder levou-nos a optar por este objecto de estudo que será abordado a partir de uma perspectiva que, não coincidindo com as abordagens dominantes, tenta, através de uma óptica diferente, alargar a discussão e a perspectiva no processo de produção de conhecimento científico.

## 2. O problema de investigação

Max Weber, na sua análise sociológica da ordem social moderna, verificou a emergência de um processo crescente de racionalização da sociedade e das organizações e a tendência para a burocracia exceder as suas funções e expandir o seu poder originando como consequência a compressão da liberdade individual e o declínio dos processos democráticos de decisão (Albrow, 1970: 47; Beetham, 1988: 72-89; Weber, 1990: 136; 1997: 39-64). Esse avanço inexorável do processo de racionalização constituía a preocupação central de Weber (Mayer, 1966: 92-98; Tragtenberg, 1980: 144)<sup>3</sup> que via no desenvolvimento dos meios de comunicação uma das condições essenciais para o crescimento da burocracia, estando a precisão do funcionamento da máquina burocrática dependente de modo crescente dos progressos verificados neste campo (Weber, 1993: 179). Neste contexto, face ao enorme crescimento da utilização dos meios tecnológicos nas organizações, poderá este fenómeno estimular esse progressivo processo de burocratização, através do amadurecimento ou intensificação da burocracia weberiana, embora com novas formas mais diluídas, independentes de limitações espaciais e compatíveis com maneiras aparentemente desburocratizadas de agir? Ou pelo contrário terá contribuído para a

---

3 Constituirá um aspecto relevante deste estudo a dupla faceta da burocracia weberiana em que a superioridade puramente técnica como forma de organização (Weber, 1993: 730) gera uma tendência irresistível de expansão da própria burocracia, tornando dominante a sua racionalidade de tal forma que uma organização e uma sociedade fortemente racionalizadas conduzirão a um conflito entre a racionalização burocrática e a dignidade e liberdade do indivíduo ou a democraticidade nos processos organizacionais (Mayer, 1966: 94; Weber, 1993: 1074-1075; Weber, 1997). A intensificação da dimensão racionalizada da burocracia electrónica e o aperfeiçoamento dos conhecimentos técnicos poderão conduzir ao predomínio exacerbado da racionalidade formal e o menosprezo pelos elementos próprios da racionalidade substancial transformariam os processos administrativos numa espécie de “casca vazia da legalidade” (Soares, 2008) e ao aparecimento de práticas ilegais na Administração como resultado da intensificação da racionalização burocrática na sua dimensão estritamente funcional. Por isso, Weber estuda a burocracia porque vê nela o perigo de usurpação burocrática do processo de decisão política (Tragtenberg, 1980: 167-168) num sistema onde a racionalidade predomina sobre a própria legalidade, aspecto previsto e temido por Weber como constituinte do processo de burocratização.

superação e aparecimento de alternativas à forma burocrática de organização originando um novo paradigma pós-burocrático no funcionamento da administração educativa?

De facto, as novas tecnologias vieram desafiar radicalmente os *designs* organizacionais, provocando impactos significativos no funcionamento das organizações, nos seus processos de trabalho, sistemas de controlo e nas relações de poder (Clegg & Hardy, 1999: 28; Scott Morton, 1991; Taylor & Williams, 1991). Neste sentido, os meios electrónicos surgem no sector público sobretudo no âmbito do debate em torno da problemática da reforma e reestruturação do Estado em que o processo de desmaterialização da Administração Pública tem sido encarado pelos decisores políticos e por várias correntes teóricas da administração como um instrumento fundamental na mudança das estruturas das organizações públicas e na operacionalização das novas políticas públicas, um apoio para a superação do paradigma burocrático de organização (Bellamy & Taylor, 1992; Heeks, 1999; Taylor, 1998)<sup>4</sup>. Desta forma, os discursos políticos e legislativos, apoiados em correntes emergentes de cariz gestor, considerando a Administração sobredimensionada e geradora de “burocracia”, viram na informatização dos serviços e na utilização de plataformas electrónicas um instrumento privilegiado de desburocratização. Por outro lado, vários autores iam defendendo que a utilização dos meios electrónicos na Administração Pública se adequava melhor às propostas analíticas e normativas da Nova Gestão Pública enquanto movimento reactivo à Administração Pública burocrática (Bellamy & Taylor, 1992; Ignacio Criado & Carmen Ramilo, 2003: 211; Muid, 1992; Taylor &

---

4 As dinâmicas em favor dos movimentos de reforma da administração burocrática tradicional apoiam-se maioritariamente numa concepção pejorativa e descaracterizada de burocracia vulgarizada no imaginário colectivo a partir de percepções tomadas da linguagem comum ou concepções teóricas que associam a burocracia com as suas disfunções. Assim, a focalização nos aspectos disfuncionais da organização burocrática foi aproveitada e até alimentada por uma vaga de doutrinas e reformas do sector público que, considerando a forma de governar e administrar a partir dos princípios da burocracia tradicional, obsoleta e incapaz de dar resposta aos novos tipos de exigências decorrentes da revolução tecnológica e das severas restrições fiscais, deve ser substituída por formas aparentemente alternativas de organização privilegiando princípios gestores baseados na lógica privada de tipo empresarial. Por exemplo, David Osborne e Peter Plastrik (1998: 34) consideram que “a maioria dos políticos [...] sabe que a burocracia não está a funcionar [...]. Muitas das pessoas que trabalham no governo também o sabem, porque *vivem dentro do ventre da besta*. Ninguém conhece melhor que elas o frustrante pesadelo em que pode chegar a converter-se a burocracia para aquelas pessoas que se encontram presas nela”. Dessa forma, o consenso criado em favor da mudança e da superação do modelo burocrático de organização tornou-se, na opinião dos defensores dessas teses, irresistível. Por isso, constitui um dos objectivos deste trabalho reposicionar o conceito de burocracia na sua acepção sociológica, pois a burocracia sendo uma das instituições mais difundidas no mundo moderno faz com que a familiaridade da sua presença ofusque a sua complexidade (Beetham, 1988: 171), tendo-se transformado numa daquelas “palavras que se tornam demasiado pesadas, que acabam por ser esmagadas pelos seus conteúdos e que, à força de tudo terem explicado, exigem uma explicação” (Morin, s/d: 33).

Williams, 1991: 187), tornando-se inclusive a sua força central conformadora (Taylor & Williams, 1991: 187)<sup>5</sup>.

Nesse sentido, a utilização extensiva dos meios electrónicos no quotidiano das organizações tem constituído um dos pilares para o desenvolvimento das teses que defendem a obsolescência e insuficiência dos princípios burocráticos de organização para lidar com as mudanças ocorridos nas organizações ao nível da gestão e do uso dos meios tecnológicos, dando origem ao aparecimento de alternativas à forma burocrática de organização, ao denominado paradigma pós-burocrático (Barzelay, 1992)<sup>6</sup>. Assim, os discursos políticos, as reformas organizacionais e a maioria dos estudos têm sido influenciados pelas abordagens pós-burocráticas que encontram nas novas tendências na estruturação das organizações, como menos hierárquicas, mais flexíveis, orientadas por resultados em lugar da dependência de regras, com fronteiras mais permeáveis ao seu ambiente, orientadas para o cliente, promotoras do trabalho em rede e defensoras de uma maior participação nas decisões por parte dos subordinados (Galbraith, J. et al., 1993: 285-297; Grey & Garsten, 2001: 230-237; Heckscher, 1994: 24-27) como sinais de superação do modelo burocrático.

O debate entre os estudiosos sobre se a nova Administração Pública representava de facto um novo paradigma ou parte de uma batalha contínua para reconciliar velhas ideias deu origem a uma vasta literatura, quer adoptando a perspectiva de um forte enfoque comparativo, quer servindo de base a movimentos de reforma congruentes com a superação do modelo burocrático de organização<sup>7</sup>, gerando uma dinâmica que torna a consciência da ruptura com a burocracia mais forte do que a sua efectiva vivência nas organizações (Dellagnelo & Silva, 2000: 32). Por outro lado, a perspectiva de que as reformas no sector público e a crescente influência dos

---

5 John Taylor & Howard Williams (1991: 187) realçam o papel central dos novos meios electrónicos na emergência do novo paradigma no sector público constatando que a “transformação da Administração Pública contemporânea está a ser viabilizada pela adopção de novas tecnologias de informação e comunicação, especificamente as redes de computadores, os sistemas de informação e os fluxos de informação que implicam”.

6 O termo pós-burocracia tem diferentes significados e nomes na literatura e entrou na agenda quando os princípios e valores burocráticos começaram a ser colocados em causa e considerados obsoletos para explicar um conjunto de importantes mudanças na estrutura, meios tecnológicos e princípios de gestão das organizações. A pós-burocracia apresenta-se assim como uma alternativa ou reacção aos princípios burocráticos abrangendo diferentes concepções que traduzem essas alterações tendo como ponto comum a argumentação que as novas formas organizacionais ou os novos modelos de gestão da Administração Pública são suficientemente diferentes das características burocráticas anteriores sugerindo-se que a burocracia tradicional teria sido superada, apresentando-se como incompatível com as práticas mais recentes e fluidas da sociedade, do Estado e das organizações.

7 Existe uma tendência ampla na literatura em favor das abordagens pós-burocráticas, quer na sua formulação mais global no que diz respeito à teoria da organização (Barzelay, 1992; Galbraith, J. et al., 1993; Grey, 2007; Grey & Garsten, 2001; Heckscher, 1994; Heckscher & Donnellon, 1994; Jossaran, Teo & Clegg, 2006), quer nas reformas no sector público (Gore, 1996; Osborne & Gaebler, 1994; Parker & Bradley, 2004; Peters & Waterman, 1982), quer ainda no âmbito dos novos modos de regulação da educação (Barroso, 2005a; 2006; 2011; Maroy, 2005; Maroy & Dupriez, 2000; Terrén, 1999; Van Zanten, 2005; 2006).

novos meios electrónicos no funcionamento das organizações constituem uma expressão da pós-burocracia parece assente em bases empíricas pouco consistentes (Pollitt & Bouckaert, 2002; 2011) e numa insuficiente consideração dos princípios da burocracia weberiana levando a que os argumentos em favor da superação da burocracia acabem por coincidir ou se sobrepor aos princípios que estiveram na base da construção da própria burocracia. Assim, os movimentos de reforma da Administração Pública quando pretendem tornar a administração menor, mais descentralizada, parecida com a gestão empresarial, mais eficiente e próxima do cidadão como resposta ao distanciamento, inflexibilidade e inoperância da administração tradicional associada à burocracia, apresentam os mesmos objectivos desta com nomes diferentes, patenteando retórica e simbolicamente ideias e práticas de ruptura baseadas em princípios de continuidade. Neste sentido, para “eliminar o excesso de burocracia” (Gore, 1996: 51) são adoptados processos de racionalização próprios da burocracia weberiana, mas apresentados como propostas de reinvenção da Administração Pública (Gore, 1996; Osborne & Gaebler, 1994). Assim, o paradigma pós-burocrático (Barzelay, 1992), centrado na qualidade do serviço e na flexibilidade, focado nos resultados e nos objectivos elaborados com base em indicadores quantificados e precisos, enfatizando a medição e a capacidade de cálculo, “forçando as organizações a fazer mais com menos” (Gore, 1996: 45), baseia-se nos mesmos pressupostos racionalizadores de algumas das mais centrais dimensões da burocracia racional (Lima, 2012: 141). Admitimos, dessa forma, que o processo de desmaterialização da administração educativa, proporcionando uma acção organizacional com meios mais precisos e rápidos, contribua não para a desburocratização em sentido weberiano, mas para o amadurecimento e reconfiguração de algumas das dimensões da burocracia estudada por Weber.

Na análise desta problemática ganha centralidade a compreensão da natureza do tipo ideal weberiano de burocracia. Ele deve ser considerado como um instrumento analítico para identificar e levar ao extremo as características típicas de uma determinada espécie de organização na sua forma pura sem qualquer intenção de utilização de todas suas dimensões, sobretudo quando estas existem também noutros tipos de organização distintos do burocrático (Mouzelis, 1991: 50, 52). Ele serve de guia e não de modelo, pois “é impossível encontrar empiricamente na realidade esse quadro na sua pureza conceitual” (Weber, 2001: 138), constituindo um instrumento heurístico (Tragtenberg, 2001: XXVI) para o investigador poder dirigir a atenção para determinados aspectos que permitam aferir o grau de burocratização de

uma organização<sup>8</sup>, uma forma de contrastar a realidade empírica com o tipo ideal e não para a incluir nele como de um modelo desejável se tratasse. Nesse sentido, o facto de cada caso empírico não coincidir com a totalidade das dimensões e com a pureza teórica da respectiva constelação, pode constituir não uma limitação, mas até uma força do tipo ideal na medida em que se a burocracia empírica nunca chegará a atingir a plenitude das dimensões teoricamente construídas, também, em princípio nenhum caso empírico será capaz de revelar uma total ausência de dimensões da burocracia racional (Lima, 2012: 137). Este aspecto é significativo para a análise das características burocráticas da administração electrónica, pois as divergências que se possam encontrar relativamente ao tipo puro não representam, necessariamente, a ausência do fenómeno burocrático, mas antes evidências empíricas da burocracia que apenas incluem em graus variados certas dimensões e não todas aquelas que foram indicadas por Weber (*Id., Ibid.*).

Assim, a modernização administrativa, a desmaterialização e “informatização” do Estado e da Administração Pública podem contribuir para uma actualização e ajustamento da burocracia weberiana, criando novas possibilidades para a operacionalização cada vez mais racionalizada do cálculo, do seguimento da norma, do tratamento impessoal e inflexível, baseado nas regras e com sistemas de controlo minuciosos (Hood, 1996: 485-486). Assim, colocamos a hipótese de, no plano empírico, a utilização das plataformas electrónicas na administração educativa provocar uma “radicalização de vários dos traços mais característicos do tipo-ideal weberiano” (Lima, 2011b: 141), ou seja, levar ao desenvolvimento de uma burocracia capaz de manter algumas das suas dimensões convencionais e, simultaneamente, incluir outras que intensificam o carácter racionalizador que esteve na sua origem, potenciado pela capacidade dos novos meios

---

<sup>8</sup> Max Weber nunca forneceu uma definição de burocracia (Albrow, 1970: 40) devendo o conceito ser inferido, reunindo, de forma não exaustiva nem definitiva, dimensões que Weber associou a uma constelação de elementos a que chamou “burocracia” (Lima, 2012: 136). No entanto, o entendimento do tipo ideal deu origem a distintas interpretações, associando-se em grande parte delas a burocracia a uma estrutura rígida e estática geradora de um grande número de disfunções. Estas perspectivas entenderam o tipo ideal de burocracia como um modelo para o comparar com a realidade e lhe descobrir disfuncionalidades, mais do que mecanismo metodológico para a analisar e contrastar. Desse modo, as características da burocracia retiradas dos dados empíricos e integradas no tipo ideal por exagero até ao seu extremo lógico (Mouzels, 1991: 52; Parkin, 2000: 11) constituem pontos a partir dos quais se pode comparar e contrastar qualquer organização, mostrando heurísticamente os elementos do comportamento humano que expressam melhor as múltiplas racionalidades dos actores organizacionais e a tornam compatível com um sistema dinâmico, de tensão e mudança contínuos. Nesse sentido, o tipo ideal não deve entender-se como compreensivo de um certo número de caracteres determinantes das organizações que devem colocar-se na categoria de burocráticas ou fora dela, tornando-se os desvios e não as semelhanças entre o fenómeno concreto e o tipo ideal o objectivo da análise das organizações.

electrónicos<sup>9</sup>. Admitimos, assim, a possibilidade da utilização das plataformas electrónicas em contexto educativo contribuir para uma administração educativa de características hiperburocráticas (Lima, 2012; 2015) em que a intensificação e o exagero de algumas dimensões da burocracia weberiana coexiste com reconfiguração de outras dimensões, tornando-a uma burocracia parcialmente desmaterializada, com elementos de descentralização de certo tipo e novas formas de centralização, de controlo à distância, mais acelerada, com capacidade de presença ubíqua e aumento exponencial das suas capacidades de cálculo, mensuração e matematização da realidade social; com capacidade de registo minucioso e automático dos mais simples actos administrativos e a sua ausência; com capacidade de aumento exponencial do controlo hierárquico e centralizado mesmo no interior de “redes” não necessariamente menos hierarquizadas (Lima, 2012).

### **3. Pergunta de partida**

Procurámos condensar a enunciação do projecto de investigação numa pergunta de partida capaz de exprimir a problemática central e servir como fio condutor para a pesquisa. Ela permitiu-nos direccionar toda a investigação, focalizando-a no essencial permitindo a construção de um dispositivo conceptual e metodológico capaz de compreender melhor o fenómeno em estudo, captar os dados pertinentes e interpretá-los de forma acertada e coerente. Neste sentido, a pergunta de partida, na medida em que exprime o conteúdo teórico que fixa os limites e estabelece as regras das operações empíricas a efectuar e dos métodos a utilizar, tornou-se a base da explicitação e da elaboração dos instrumentos conceptuais postos à prova no confronto com os dados captados da realidade (Castells, 1972: 501-503). Desta forma, formulamos a seguinte pergunta de partida:

**Em que medida as plataformas electrónicas contribuem para a intensificação (e não superação) das características burocráticas do sistema organizacional educativo?**

---

<sup>9</sup> É necessário separar os discursos em favor da reforma com a sua efectiva mudança ou ruptura com o paradigma burocrático (Pollitt & Bouckaert, 2002: 15) e, nesse sentido, as plataformas electrónicas constituem uma nova fronteira no desenvolvimento dos mesmos princípios burocráticos agora apoiados por meios mais capazes de concretizar os objectivos burocráticos de racionalização, do controlo e do cálculo racional. Este facto vem confirmar o pensamento de Weber de que todas as reformas e revoluções, mesmo as de inspiração mais antiburocrática, só podiam prosperar confirmando e alargando a burocracia existente, por causa da sua indispensabilidade para consolidar o poder daquelas (Beetham, 1988: 94). Assim, as abordagens pós-burocráticas poderão encontrar nos meios electrónicos um mecanismo simbólico para desenvolver a tese da superação da burocracia apoiando-se em processos e princípios burocráticos.

#### **4. Objectivos da investigação**

O presente estudo de caso pretende compreender, de forma aprofundada e fundada em dados empíricos, o papel desempenhado pelas plataformas electrónicas na reconfiguração, acentuando e/ou atenuando o carácter burocrático do sistema organizacional educativo e as suas implicações nas relações de poder e na reestruturação de processos e práticas organizacionais. Assim, pretendemos atingir os seguintes objectivos:

- 1.º - Perceber de que forma os diferentes tipos de actores organizacionais utilizam as plataformas electrónicas como instrumento para levar a cabo os seus objectivos;
- 2.º - Analisar o carácter das práticas de controlo electrónico e a sua compatibilidade com o discurso do reforço da autonomia das organizações escolares;
- 3.º - Perceber que relação existe entre a utilização dos novos meios electrónicos e a crescente racionalização do funcionamento das organizações educativas;
- 4.º - Compreender a forma como podem as plataformas electrónicas favorecer o desenvolvimento de uma “burocracia electrónica”, estudando a hipótese de intensificação de algumas das mais centrais dimensões da burocracia weberiana e sua compatibilidade com o conceito de hiperburocracia.

#### **5. Aspectos epistemológicos do estudo de caso como estratégia de investigação**

O desenvolvimento do nosso projecto de investigação baseia-se na estratégia de pesquisa do estudo de caso pois pretende realizar uma análise intensiva de um fenómeno com interesse investigatório, complexo e multifacetado, examinando-o nas suas diversas dimensões de modo aprofundado e focalizado<sup>10</sup>. O fenómeno das plataformas electrónicas usadas no contexto educativo e a sua capacidade para configurar processos e estruturas organizacionais constitui um caso de estudo que pode ser abordado de forma intensiva, explorando-o através de uma amplitude de facetas, recolhendo informação variada em consonância com um quadro teórico de forma a fornecer uma ampla compreensão deste problema de investigação<sup>11</sup>. O estudo de caso é

---

10 O estudo de caso é, de acordo com a definição adoptada pela Conferência de Cambridge de 1976, uma espécie de guarda-chuva que compreende uma família de métodos e técnicas de investigação que têm em comum a decisão de focalizarem a investigação em torno de um caso concreto (Adelman et al, 1984: 94). Por isso, o estudo de caso não é o nome de um pacote metodológico padronizado, ou seja, um método específico de pesquisa, mas uma forma particular de estudo (Adelman et al, 1984: 94; André, 1984: 52). No mesmo sentido Robert Stake (1994: 236) refere que o estudo de caso “não é uma escolha metodológica, mas uma escolha do objecto a ser estudado”.

11 Ernest Greenwood (1965: 331) define o estudo de caso como o “exame intensivo, tanto em amplitude como em profundidade, e utilizando todas as técnicas disponíveis [...] com a finalidade última de obter uma ampla compreensão do fenómeno na sua totalidade”. Assim, o carácter intensivo do estudo de caso implica uma



a estratégia de investigação mais indicada para captar de modo exaustivo e qualitativo determinados aspectos relevantes deste fenómeno que poderiam permanecer ocultos num estudo de maior abrangência quantitativa e preocupação generalizadora (Bell, 1997: 23). Assim, só podemos atingir o objectivo de reunir evidências com interesse, relevância e sentido da realidade de forma sistemática e obter uma imagem completa da interacção dos factores e acontecimentos e ilustrar um princípio mais geral através da consideração de casos práticos (Nisbet & Watt, 1984: 72, 73). A estratégia da pesquisa de estudo de caso, envolvendo sempre o “estudo de um caso em acção” (Adelman et al, 1984: 94), adequa-se de modo especial à investigação das plataformas electrónicas como documentos dinâmicos, interactivos e “navegáveis” que só podem ser verdadeiramente conhecidos quando captados na sua quase instantaneidade, porque além da sua frequente metamorfose, algumas das plataformas electrónicas constituem autênticos “documentos efémeros” que só podem ser estudados enquanto duram para o utilizador<sup>12</sup>.

Neste sentido, um dos aspectos mais significativos do estudo de caso é a necessidade de utilização de fontes diferentes para a obtenção de evidências, convergindo num formato de triângulo, seguindo o projecto de pesquisa linhas convergentes de investigação, obedecendo a um estilo corroborativo em que as informações colectadas de várias fontes têm em vista a corroboração do mesmo facto ou fenómeno (Yin, 2001: 120-121). Assim, qualquer descoberta ou conclusão num estudo de caso poderá tornar-se mais convincente e acurada se se basear em distintas fontes de informação, confrontando dados obtidos a partir de fontes variadas de forma a permitir a confirmação ou rejeição de hipóteses e a descoberta de novos dados, tornando-se, assim, num procedimento de “validação instrumental” (Lessard-Hébert et al, 2010: 76; Yin, 2001: 121)<sup>13</sup>.

---

amplitude das facetas a explorar, pois quanto maior for a multiplicidade de aspectos a investigar maior é o grau de informação obtido e melhor poderá ser a compreensão do caso quer a profundidade que permite, possibilitando, ao mesmo tempo, uma análise em profundidade.

12 Neste sentido, a pesquisa sobre as plataformas electrónicas como estudo de caso é uma investigação empírica revestida de uma determinada singularidade, conduzida dentro de um limite localizado de espaço e tempo, que permite ao investigador recolher dados suficientes para: i) explorar características significativas do caso; ii) criar interpretações plausíveis do que é encontrado; iii) testar a confiabilidade dessas interpretações; iv) construir um argumento ou história valiosos; v) relacionar o argumento ou história com qualquer pesquisa relevante na literatura; vi) transmitir convincentemente a um público este argumento; vii) fornecer uma base para outros pesquisadores poderem validar ou desafiar os achados, ou construir argumentos alternativos (Bassegy, 1999: 58).

13 Louis Cohen & Lawrence Manion (1990: 331-332) defendem que uma confiança exclusiva num método pode polarizar ou distorcer o retrato do investigador do aspecto particular da realidade que está a investigar. Precisa ter a confiança de que os dados gerados não sejam decorrentes da utilização do método específico de recolha. Esta confiança só pode conseguir-se quando técnicas e procedimentos diferentes de recolha de dados produzem substancialmente os mesmos resultados. No entanto, as discordâncias ou os conflitos entre dados obtidos a partir

Outro aspecto relevante no desenvolvimento de um estudo de caso específico é a estrutura teórica que implica, pois a existência de uma construção teórico-conceptual torna-se uma componente fundamental do esquema de investigação não só no sentido em que fornece uma direcção para a recolha dos dados e proporciona um recurso para proceder à interpretação dos mesmos, mas também constitui um objecto formal de análise, em que no caso do nosso objecto de estudo a defesa de uma teoria da burocratização por via electrónica com a respectiva proposta de um quadro teórico de análise torna-se mais robusta no contexto de um estudo intensivo que permite analisar a problemática de um modo aprofundado e com a permanente companhia e reforço dos dados empíricos obtidos através de várias técnicas e procedimentos (Lima, 1998: 29). Nesse sentido, a análise do fenómeno das plataformas electrónicas de maneira “teoricamente informada e metodologicamente reflectida”, utilizando de forma controlada instrumentos técnicos e procedimentos operatórios apropriados ao quadro teórico adoptado, implica a obtenção de uma teoria fundada, accionando conjuntamente e sujeitando ao duplo crivo da teoria e da empiria, num diálogo criativo mas ao mesmo tempo intransigente de uma com a outra (Costa, 1999: 8), de modo a articular a teoria e os dados empíricos, sem precedências totalmente definidas e definitivas, numa procura de influências recíprocas e de congruências gradualmente estabelecidas, submetendo certos pontos de partida continuamente à comprovação dos dados (Lima, 1998: 28). No nosso projecto de investigação a estrutura teórica da burocracia de Max Weber teve um papel central na elaboração do quadro teórico-conceptual de análise das plataformas electrónicas em contexto educativo que serviu de suporte à elaboração dos instrumentos de recolha de dados bem como estabeleceu a relação entre os dados empíricos e o quadro teórico e fundou os critérios para a interpretação dos mesmos dados<sup>14</sup>. Foram também convocados outros referenciais teóricos como forma de alargar o espectro interpretativo do fenómeno em análise, designadamente as concepções teóricas da sociologia das organizações que conferem maior ênfase aos aspectos políticos da acção organizacional.

---

de diferentes perspectivas ou técnicas de recolha podem não significar a sua inutilidade ou enfraquecimento da sua força probatória, podendo ser um indicador de descrições diferentes de fenómenos semelhantes, devendo ser interpretados com cuidado o sentido das discordâncias, mas também das concordâncias dos dados provenientes de diferentes fontes. Sobre este aspecto ver Laws et al, 2003: 281.

14 Para Louis Cohen & Lawrence Manion (1990: 40) a teoria reúne todos os indícios isolados de dados empíricos num marco conceptual coerente de mais ampla aplicação com capacidade organizadora de um complexo de factos desorganizados, construções e princípios num agregado manejável e com sentido. Ela constitui uma fonte de novas hipóteses, identifica áreas críticas para posterior informação, permite descobrir vazios no conhecimento sobre o caso em apreço e possibilita encontrar a existência de fenómenos desconhecidos do investigador.

Porém, um dos aspectos mais relevantes do estudo de caso é a natureza epistemológica da generalização (Stake, 1983: 20). Os casos, não sendo “unidades de amostragem” (Yin, 2001: 54), não se reclama deles “qualquer estatuto de representatividade do ponto de vista estatístico, nem se insiste em conclusões estatisticamente generalizáveis” (Lima, 1998: 30), passando a possibilidade de generalização a ter menor relevância já que o interesse se centra na investigação sistemática de um fenómeno específico (Ludke & André, 1986: 23). No entanto, os leitores ou usuários de um estudo podem aprender muita coisa que é geral nos casos específicos na medida em que lhes permite fazer as suas próprias generalizações associando os resultados da investigação com o conhecimento que têm de outros casos ou das suas próprias experiências pessoais anteriores. Ele não fornece por si só generalizações, mas favorece-as, simplificando o seu aparecimento na medida em que possibilita ao leitor ou ao usuário da investigação chegar às suas próprias generalizações, denominadas de “generalizações naturalistas” (Stake, 1983: 22; 2007: 101)<sup>15</sup>. No entanto, “o facto de um estudo poder ser relatável é mais importante do que a possibilidade de ser generalizável” (Bassey, 1984: 119) e nesse sentido a expressão “transferibilidade” (Lima, 1998: 398, nota 109) talvez se adequue melhor a este processo em que os resultados e conclusões de um estudo poderão ser transferíveis para outros casos com condições específicas e contextuais partilháveis, operando-se, deste modo, uma transferência e solidificação do conhecimento produzido, comparando e agregando resultados, processo operado através de terceiros que juntam estas informações a outras provenientes de outros casos ou das suas experiências, permitindo, assim, solidificar, completar ou, então, modificar convicções anteriores.

## 6. Estrutura do trabalho

A tecnologia tem sido ao longo do tempo considerada pelas diferentes perspectivas organizacionais e concepções de gestão como uma importante variável da vida das organizações. A sua função na configuração da estrutura organizacional, na construção ou modificação de redes de relações e na consecução dos mais variados (e até contrários)

---

15 Para Robert Stake (1983: 24) a generalização naturalista situa-se “no interior da mente e lá permanece, no seu *habitat* natural, onde foi concebida a partir de proposições e experiências, permanecendo uma influência potencial sobre o pensamento e a acção. O facto importante não é que todas essas impressões interligadas e associações não possam ser verbalizadas, mas que algumas delas são chamadas à consciência - quando o usuário considera a generalização. Muitas das experiências e ideias que deram origem à generalização permanecem como seus factores estruturais, usáveis, persistentemente disponíveis - certa ou erradamente - para futuramente generalizar, modificadores experienciais para decidir sobre os limites da generalização e a relevância da acção baseada na generalização”.

objectivos individuais ou colectivos tem vindo a tornar-se cada vez mais relevante. Assim, no *Capítulo I* fazemos um percurso pelas abordagens organizacionais mais congruentes com a perspectiva teórica escolhida para o desenvolvimento do presente trabalho de investigação, a saber: a teoria da burocracia, as abordagens de carácter político e, ainda, noutro plano, a abordagem clássica da administração (a Administração Científica e a Teoria Clássica da Administração), analisando o modo como a tecnologia é integrada na construção teórica destas correntes e como ela favorece a lógica racionalizadora, a orientação para a optimização e a promoção da burocratização da sociedade e das organizações. Neste capítulo é analisado o caso específico da centralidade que o tema da vigilância adquiriu com a integração nas organizações dos novos meios electrónicos, a sua associação com os movimentos de racionalização e burocratização e a forma como as capacidades electrónicas podem favorecer e intensificar as possibilidades do exercício de uma vigilância mais precisa, difusa e invisível, liberta agora de condicionamentos espaço-temporais e comprometendo de forma rotineira e até inconsciente os próprios vigiados no processo de vigilância. Nesse sentido, foi criada uma tipologia de vigilância para o contexto educativo integrando os processos utilizados pelos novos meios electrónicos como forma de melhor captar este fenómeno com crescente influência nos comportamentos dos actores educativos e na configuração das relações de poder.

No *Capítulo II* é feita uma reflexão sobre as implicações da utilização dos meios electrónicos para o sistema organizacional educativo, designadamente as alterações nos processos organizacionais, a redistribuição dos recursos de poder, a influência sobre o comportamento dos actores organizacionais e a recomposição do conjunto de actores que passam, por força do domínio de novos tipos de conhecimento especializado e acesso a fontes privilegiadas de informações, a influenciar a tomada de decisões e a resolução de problemas cruciais para a organização. Assim, são descritas as características do processo decisório no novo *habitat* tecnológico, onde as decisões tendem a autonomizar-se dos actores que, verdadeiramente não as tomando ou tomando-as condicionados nas alternativas de escolha incorporadas nas plataformas, se limitam muitas vezes ao papel de legitimadores de decisões. Nesse sentido, os meios electrónicos favorecem a tendência de racionalização do processo de decisão através da propensão das decisões programadas e automatizadas invadirem o espaço ocupado pelas decisões não programadas, fruto do crescimento do protagonismo dos peritos que, concentrando em si o saber especializado, aumentam o poder de influência e controlam a elaboração das premissas decisórias. Neste sentido, impõe-se a análise do papel das

plataformas electrónicas na actividade política das organizações e a forma como elas são integradas nos propósitos políticos explícitos ou implícitos dos actores organizacionais que aproveitam o seu sistema restritivo de regras e as suas capacidades técnicas para delas tirar benefício ou reforçar posições de poder.

No *Capítulo III*, depois de estabelecer as bases de um estudo da relação entre a abordagem política e o modelo burocrático de organização no contexto de uma administração electrónica, elaboramos um quadro teórico-conceptual de análise com o objectivo de melhor captar a influência dos dispositivos electrónicos sobre as características burocráticas do sistema organizacional educativo, particularmente nas dimensões do tipo ideal weberiano consideradas mais centrais. Neste sentido, foi concebido um quadro teórico que pudesse captar o grau de permeabilidade das dimensões da burocracia weberiana às mudanças tecnológicas e doutrinárias mais recentes e o mapa resultante do abrandamento e radicalização das dimensões burocráticas. Por isso, torna-se necessário analisar um quadro de pressupostos indispensável para o estudo das plataformas electrónicas sob o ponto de vista burocrático, através de conceitos que traduzem a matriz burocrática weberiana presente em diferentes graus na administração electrónica. Neste capítulo foi, ainda, concebido um quadro de pares de imagens organizacionais como forma de explorar, do ponto de vista heurístico, as interacções dos diferentes actores que utilizam as plataformas electrónicas, constituindo um guia explicativo da realidade organizacional educativa num contexto electrónico, expressão das relações entre o burocrático e o político.

No *Capítulo IV* são feitas algumas considerações sobre os fundamentos epistemológicos e metodológicos da investigação de modo a fornecer elementos explicativos da especificidade do nosso objecto de estudo e a explicitar as opções metodológicas tomadas. Assim, analisamos de modo especial as bases epistemológicas do objecto de estudo, realçando a pertinência da problemática de investigação, a importância do comando da teoria na condução do processo de pesquisa e produção do conhecimento, as suas potencialidades explicativas e as capacidades organizadoras dos dados empíricos, onde as plataformas electrónicas, enquanto parte integrante do universo social e organizacional, não existem como objecto de estudo independente das construções através das quais as vemos.

No *Capítulo V* é apresentada a análise e interpretação dos dados empíricos e dos resultados da operacionalização do quadro teórico que nos permitiu tornar inteligíveis aspectos da realidade não directamente acessíveis às técnicas primárias e aos dados imediatos da experiência,

testando na força dos dados empíricos a consistência do dispositivo teórico-conceptual. Assim, se procurou provar no concreto a problemática geral que presidiu ao nosso projecto de investigação, procurando contribuir para a produção de conhecimento científico de interesse sobre o fenómeno das plataformas electrónicas e o seu contributo para a configuração de estruturas e processos organizacionais.

## Capítulo I - Tecnologia e Vigilância: Racionalização, Optimização e Burocratização

---





No “encadeamento racional do avanço tecnológico” há sempre “uma tendência para tornar actual o que é tecnicamente possível” (Martins, 2011: 92, 298). Esta prática assenta na “crença de que para toda a necessidade existe um dispositivo mecânico possível, que todo o problema prático (e inclusive psicológico) pode ser previsto, prevenido e resolvido de antemão por um objecto técnico, racional, adaptado” (Baudrillard, 2010: 133). Assim, a tecnicidade entra no universo organizacional através associação entre instrumentos tecnológicos e actores humanos proporcionando aos meios técnicos um poder normativo na medida em que “quanto maior seja a ressonância interna da actividade humana através das realidades técnicas, mais poder normativo adoptarão as redes técnicas” (Simondon, 2007: 238).

Este capítulo tem como objectivo apresentar a forma como a tecnologia foi integrada na construção teórica das abordagens organizacionais mais congruentes com a perspectiva teórica escolhida para o presente estudo (a teoria da burocracia, as abordagens de carácter político e, ainda, noutra plano, a abordagem clássica da administração), analisando as origens da dimensão racionalizadora da tecnologia, o seu papel no processo de burocratização da sociedade e das organizações, bem como a sua incorporação na acção estratégicas dos actores. Neste capítulo é examinado o caso específico da centralidade que o tema da vigilância adquiriu com a integração nas organizações dos novos meios electrónicos, a sua associação com os movimentos de racionalização e burocratização. A tipologia de vigilância elaborada para o contexto educativo integrando os processos de vigilância potenciados pelos novos meios electrónicos constitui uma forma de melhor captar este aspecto do fenómeno das plataformas electrónicas em virtude da sua repercussão nos comportamentos dos actores educativos e na configuração das relações de poder.

## 1. A tecnologia em contexto educativo: entre a dominação e a acção

A tecnologia<sup>16</sup>, “uma importante variável para a compreensão das acções de empresas complexas” (Thompson, 1976: 30), tem despertado ao longo dos tempos uma dose elevada de *fetichismo*<sup>17</sup> (Braverman, 1987: 197-198; Fernandez Enguita, 1991: 230; Marcuse, 1993; 1999: 21-70; Martins, 2011: 76, 375; Marx, K., 1996a: 197 e ss), de fascínio e mistificação, “admiração e temor” (Martins, 2011: 76), conjugado com atributos de carácter paradoxal<sup>18</sup> (Fuchs, 2011; Lyon, 1995; Mick & Fournier, 1998: 124-127) e ideológico (Habermas, 1968; Marcuse, 1993; 1999: 21-70; Tragtenberg, 1980), cada vez mais evidentes e amplos à medida que os avanços tecnológicos se desenvolvem impulsionados pela “maximalidade tecnológica” (Martins, 2011: 76). Só por si ela [tecnologia] “pode promover tanto o autoritarismo quanto a liberdade, tanto a escassez quanto a abundância, tanto o aumento quanto a abolição do trabalho

---

16 A *tecnologia* pode ser entendida no seu sentido amplo como a combinação de elementos materiais (máquinas, computadores, ferramentas e outros equipamentos) e simbólicos (dados, informações, capacidades, conhecimento, habilidades, técnicas), utilizando-os para converter ou transformar matérias-primas, problemas e novas ideias em bens e serviços, modificando a sua natureza e características. A nível organizacional, a tecnologia pode ser utilizada quer a nível pessoal (habilidade, conhecimento e competências), quer a nível funcional e organizacional (procedimentos e técnicas desenvolvidos por grupos de pessoas para desempenhar as suas funções) (Jones, 2010:199). No âmbito deste trabalho, utilizaremos o termo tecnologia com maior frequência no seu sentido restrito, referindo-nos aos meios tecnológicos e às potencialidades a eles associados, designadamente, as mais recentes tecnologias (informáticas ou não) e a sua lógica conexionista baseada nas redes e fluxos de informação.

17 Atribuímos aqui o sentido de fetichismo que Marx atribui ao processo em que as mercadorias tomam parte na alienação de um mundo em que as coisas se movem como pessoas e as pessoas são dominadas pelas coisas que elas próprias criam; neste processo, as mercadorias como que perdem a sua natureza física e através das relações materiais que daí se originam, a relação social entre os próprios homens assume a forma fantasmagórica de uma relação entre coisas (Marx, K., 1996a: 197 e ss). É este o ponto de vista adoptado por Braverman relativamente à tecnologia. Para ele “a máquina, mero produto do trabalho e génio humano, destinada e construída pelos homens e alterável por eles à vontade, é vista como um participante independente nos arranjos sociais humanos. Dá-se-lhe vida, ela entra em ‘relações’ com os trabalhadores, relações estabelecidas pela sua própria natureza, dota-se a máquina com o poder de modelar a vida da humanidade, e às vezes até é reconhecida como ditando os designios da espécie humana. Esta é a coisificação de uma relação social; é [...] nada mais que um fetichismo [...]. Este fetichismo adquire sua maior força quando se liga àqueles produtos das mãos dos homens que, na forma de maquinaria, tornam-se capital” (Braverman, 1987: 197-198).

Fernandez Enguita (1991: 230) também lhe reconhece um carácter fetichista de tal forma que somos levados a “nos extasiarmos diante da marcha triunfante da tecnologia” de forma que “o lugar dos motores da história é ocupado pela história dos motores”.

18 Mick & Fournier (1998: 124-127), num estudo realizado sobre a faceta paradoxal da tecnologia e seus efeitos emocionais junto dos consumidores, apontam uma série de paradoxos provocados por ela: i) controlo/caos - pode facilitar o controlo e a ordem, através da sistematização das actividades, mas também podem levar ao caos e à desordem, através de dispositivos dos quais se não tem domínio ou conhecimento; ii) liberdade/escravidão - promove a independência, facilitando a vida diária, mas ao mesmo tempo pode conduzir a novas restrições ou dependências; iii) novo/obsoleto - proporciona o acesso a descobertas constantes, mas gera logo a obsolescência; iv) competência/incompetência - quando se domina a tecnologia, esta desencadeia a eficácia de meios, mas gera maior frustração e sentimento de ignorância e incompetência quando se não domina; v) eficiência/ineficiência - pode gerar menor custo de tempo e esforço, mas também pode-se tornar ineficiente; vi) satisfação/necessidade - facilita a realização de actividades e o cumprimento de desejos, mas fomenta novas necessidades e dependências; vii) assimilação/isolamento - facilita a comunicação entre indivíduos e organizações, mas pode desencadear novas formas de isolamento e solidão; compromisso/descompromisso - pode propiciar maior envolvimento e empenho, mas pode conduzir à falta de compromisso e à passividade.

árduo” (Marcuse, 1999: 74); tanto potencia a autonomia e o poder, como aumenta a vulnerabilidade à vigilância e à manipulação (Whitaker, 1999: 128); emerge de umas condições sociais e organizacionais particulares e, de forma concomitante, ajuda a produzir e consolidar outras, de modo que as inovações tecnológicas e as visões globais dominantes geralmente se transformam uma à outra para legitimar e naturalizar as tecnologias da época, reforçando a sua necessidade e fazendo-as parecer como a forma mais racional e eficiente de prática social (Escobar, 2005: 15; 27; Tragtenberg, 1980); a sua evolução é operada tanto por descontinuidades (Castells, 2007a), como por continuidades “tão significativas como as novidades” (Webster, 2004: 54)<sup>19</sup>; apresentada discursivamente para incrementar o autocontrolo descentralizado, na prática é frequentemente utilizada para reforçar o poder central, através da descentralização de algumas actividades e centralização da “contínua vigilância sobre o desempenho” (Morgan, 2006:174). Por isso, a tecnologia “não pode ser considerada neutra, [...] sendo] repleta de valência e especificidade nas oportunidades que cria e exclui” (Zuboff, 1994: 81).

Neste ponto faremos um percurso através das perspectivas organizacionais com maior relevância para o nosso quadro teórico de análise, a Teoria da Burocracia e o Modelo Político e ainda noutro plano, a Abordagem Clássica da Administração (a Administração Científica e a Teoria Clássica da Administração), articulando-as com o conceito de tecnologia.

### **1.1. A tecnologia como instrumento de racionalização**

Um movimento geral e progressivo de racionalização surgiu no início da modernidade, provocando uma significativa alteração nos padrões de comportamento e desempenho em diferentes áreas institucionais. Todo esse processo de redução à racionalidade de todos os aspectos da vida social, afastando os poderes ocultos e imprevisíveis e reduzindo tudo ao domínio do cálculo e da previsão (Weber, 1973: 158-159), manifestou-se através de processos como a crescente despersonalização das relações sociais (sobretudo no trabalho) e especialização nas organizações, a progressiva intelectualização e matematização de todos os

---

19 Para Rojas & Palacio (1987: 41), “desde o ponto de vista estritamente tecnológico, nenhuma descontinuidade separa o maquinismo da automatização. Pelo contrário, a automatização aparentemente surgiu da busca contínua por melhorar o maquinismo”. As máquinas mudaram: de processos descontínuos a contínuos; de executar repetidamente um reduzido ciclo fixo de operações à “automatização cibernética”, na qual a operação se modifica sem a intervenção humana, por meio de retroalimentação de informação surgida dentro do sistema; da falta da capacidade de adaptar ou transformar o processo produtivo por si mesmas até à possibilidade de realização de ciclos operativos complexos, armazenamento e processamento de informação dirigida a novas operações, evoluindo de unidades isoladas até sistemas flexíveis/integrados.

campos do conhecimento e crescente diferenciação das esferas da existência (Clegg, 1998: 36). Este movimento foi potenciado, segundo Weber, pelo aparecimento do capitalismo empresarial ocidental moderno, caracterizado pela procura racional e incessante do lucro sempre renovado, apoiado no desenvolvimento de meios técnicos de produção calculáveis, no estabelecimento de um direito racional e previsível e numa administração segundo regras formais (Weber, 1990: 16)<sup>20</sup>.

O contexto sócio-económico derivado da revolução industrial, designadamente a acelerada introdução da maquinaria e crescimento das empresas, criou as condições para estruturar as organizações segundo uma lógica essencialmente racionalizadora. O modelo oficial de trabalho, marcado pelas tradições ligadas aos ofícios, onde o trabalhador era detentor de um saber-fazer que lhe garantia o controlo do processo de produção, deu lugar a um predomínio do modelo fabril e mais tarde industrial, que exigiam relativamente pouca habilidade, organizados numa lógica de trabalho mais rígida, submissa e disciplinada, através de novas técnicas e procedimentos de controlo exercidos por máquinas e supervisores. Tirando partido da máquina<sup>21</sup>, foram transformando os trabalhadores em servidores ou acessórios delas, completamente controlados pela organização e pelo ritmo de trabalho, facto este denunciado exaustivamente por Marx no *Capital*<sup>22</sup> e por Marx e Engels no *Manifesto Comunista*<sup>23</sup>, reduzindo com frequência os

---

20 Originando, segundo Weber, um processo de “desencantamento do mundo” (Weber, 1983: 99-136), ou seja, a eliminação da magia, o afastamento da fé nas crenças populares e superstições, a perda de influência das religiões organizadas e eliminação dos valores supremos e dos significados sagrados em favor da ética da eficácia calculável e da rentabilidade (Weber, 1990: 99-136).

21 Um conjunto de avanços tecnológicos (como o a máquina a vapor, o dínamo ou o motor eléctrico, o motor de combustão interna ou do telégrafo, da máquina hidráulica ou de fiar automática, do tear mecânico ou do próprio sistema ferroviário), acompanhou a emergência do sistema fabril, ou seja, a reunião de um grande número de trabalhadores numa só fábrica, organizados através de um controlo hierárquico e disciplinar rigorosos, separando a concepção do trabalho da sua execução ou do desenvolvimento de um mecanismo burocrático numa sociedade de massas (Tragtenberg, 1980: 68-72).

22 Para Karl Marx (1996b: 55-56) “na manufactura e no artesanato, o trabalhador serve-se da ferramenta; na fábrica, ele serve a máquina. Lá, é dele que parte o movimento do meio de trabalho; aqui ele precisa acompanhar o movimento. Na manufactura, os trabalhadores constituem membros de um mecanismo vivo. Na fábrica, há um mecanismo morto, independente deles, ao qual são incorporados como um apêndice vivo. [...] Mesmo a facilitação do trabalho torna-se um meio de tortura, já que a máquina não livra o trabalhador do trabalho, mas seu trabalho de conteúdo. Toda produção capitalista, à medida que ela não é apenas processo de trabalho, mas ao mesmo tempo processo de valorização do capital, tem em comum o fato de que não é o trabalhador quem usa as condições de trabalho, mas, que, pelo contrário, são as condições de trabalho que usam o trabalhador: só, porém, com a maquinaria é que essa inversão ganha realidade tecnicamente palpável. Mediante sua transformação em autómato, o próprio meio de trabalho se confronta, durante o processo de trabalho, com o trabalhador como capital, como trabalho morto que domina e suga a força de trabalho viva”.

23 Karl Marx e Friedrich Engels (2007: 46) referem que “o crescente emprego de máquinas e a divisão do trabalho despojaram a actividade do operário do seu carácter autónomo, [... tornando-se este] um simples apêndice da máquina”.

trabalhadores a autómatos, instrumentos de aumento da eficiência e da produtividade e objecto de substituição de habilidades especializadas<sup>24</sup>.

Esta forma de organização foi defendida por grupos de profissionais e teóricos da administração, liderados no Movimento da Administração Científica por Frederick Winslow Taylor e a sua obra “Princípios da Administração Científica” (2011 [1911]) e na Teoria Clássica da Administração por Henry Fayol e sua obra “Administração Geral e Industrial” (1985 [1916]) que, tirando partido da tendência social para a mecanização da vida, construíram um conjunto de princípios organizacionais e técnicas administrativas que transformaram “preceitos normativos altamente questionáveis em leis científicas universais, objectivas, imutáveis e portanto incontestáveis” (Reed, 1999: 67).

Taylor, fundindo a perspectiva do engenheiro com a obsessão pelo controlo (Morgan, 2006: 32), combinando a preocupação da eficiência com o avanço tecnológico, parte do ponto de vista segundo o qual o interesse dos trabalhadores é o da administração<sup>25</sup>, partilha de uma visão negativa do homem<sup>26</sup> para definir o papel monocrático do administrador, separando entre as funções de execução e planeamento com o predomínio da organização sobre o homem<sup>27</sup>, acentuando como factor motivador único, o monetário (Taylor, 2011: 50). Isto leva a um maior controlo da administração sobre o processo de trabalho através da sua especialização e da retirada do operador da tomada de decisão, considerado este em termos puramente instrumentais, ou seja, como um operador que pode ser manipulado e ajustado através do treino e incentivos, tendo em vista os objectivos da organização. Deste modo, quanto mais a compreensão dos trabalhadores fosse desviada da complexidade da maquinaria e da gestão industrial mais eles se concentrariam nas suas próprias tarefas (Sennett, 2009: 45).

O par homem-máquina é objecto respectivamente de estudo dos movimentos e cronometragem dos tempos e aperfeiçoamentos físicos com o objectivo de “obter o máximo de produção” e “assegurar grandes ganhos” (Taylor, 2011: 61, 62, 113). A tecnologia, tal como os trabalhadores, era vista como um instrumento a ser aperfeiçoado para ser usada o mais

---

24 Segundo Gareth Morgan (2006: 35) a “essência da mecanização baseia-se em reduzir procedimentos complexos a conjuntos de movimentos separados que podem ser mecanicamente reproduzidos à vontade”.

25 Esta comunhão de objectivos é expressa na intenção de “assegurar a máxima prosperidade para o empregador, juntamente com a máxima prosperidade para os empregados” (Taylor, 2011: 49), ou seja, “que é possível dar ao empregado o que ele mais quer – salários elevados – e ao empregador o que ele quer – mão-de-obra mais barata – para aquilo que produz” (*Id., Ibid.*: 50).

26 Para Frederick Winslow Taylor (2011: 52-73) os indivíduos nascem preguiçosos (“sornice”) e ineficientes, infantilizados e com baixo nível de compreensão (“raciocínio lento”).

27 De acordo com Taylor (2011: 44) “no passado o homem estava em primeiro lugar; no futuro, é o sistema que tem de estar em primeiro lugar”.

eficiente e eficazmente possível, possibilitando a quantificação, de modo científico e sem valorização (Clegg, 1992a: 70), aferida através de um sistema de análise detalhada das tarefas, da identificação dos tempos e movimentos de cada uma delas em ordem a estabelecer o tempo-padrão e eliminar tudo o que pudesse conduzir a uma menor rapidez de desempenho (tais como os movimentos supérfluos, os tempos inúteis e a fadiga), como meios de analisar, padronizar e mensurar as actividades de trabalho, mesmo das mais rotineiras, para descobrir o melhor modo de fazer as coisas - *the one best way* (Morgan, 2006: 32).

Fayol (1985), seguindo a linha de Taylor, reafirma a autoridade monocrática, assegura a separação entre direcção e execução, destaca o papel da disciplina, da divisão do trabalho, competindo ao administrador prever, organizar, comandar e controlar. À concepção mecanicista do processo de comunicação, Fayol junta a ênfase na centralização da decisão, hierarquia, ordem, disciplina e da unidade de comando (Tragtenberg, 1980: 79). A direcção da empresa é a sua grande preocupação; a ela lhe compete um conjunto de operações e funções: técnicas, comerciais, financeiras, de segurança, contábeis e administrativas. A autoridade da empresa emite comunicações de cima para baixo, respeitando sobretudo a unidade de comando (Fayol, 1985: 27-29)<sup>28</sup> e a unidade de direcção (*Id., Ibid.: 29*)<sup>29</sup>, sendo esta estruturação organizacional, por um lado, a razão fundamental da hierarquia pessoal dentro da empresa e, por outro, a revelação do domínio racional das coisas sobre os homens, ou seja, dos meios sobre os fins (Marcuse, 1973: 26).

Este movimento teve especial implantação no “capitalismo americano triunfante” (Friedberg, 1995a: 39) e boa assimilação na URSS, embora com uma função diversa da que possuiu na sociedade norte-americana. Na América inspirou a produção em série do fordismo com as operações eficientes das máquinas cada vez mais capazes, confirmado por Weber nos seus estudos empíricos onde constata que o “adestramento e exercitação racionais [...] alcança manifestamente os seus melhores triunfos no sistema americano do *scientific management*, o qual extrai as últimas consequências da mecanização e organização disciplinar da empresa”

---

28 Segundo Henry Fayol (1985: 27), ao contrário de Taylor, “para a execução de um acto qualquer, um agente só deve receber ordens de um chefe”. Para ele, os “homens não suportam a dualidade de comando” (*Id., Ibid.: 29*) e se a unidade de comando for violada “a autoridade ressentem-se, a disciplina compromete-se, a ordem perturba-se, a estabilidade altera-se” (*Id., Ibid.: 28*).

29 Fayol (1985: 29) estabelece como princípio “um só chefe e um só programa para um conjunto de operações que tendem ao mesmo fim”, resumindo os dois desta forma: “unidade de direcção – um só chefe, um só programa – com unidade de comando – um agente não deve receber ordens senão de um só chefe”.

(Weber, 1993: 889)<sup>30</sup>. Na URSS, o taylorismo foi usado como uma técnica stakhanovista, ou seja, como forma de promover e enaltecer a produção individualizada e voluntária de grande intensidade e esforço ao serviço da burocracia dominante (Tragtenberg, 1980: 89), sendo a tecnologia taylorista e os seus métodos de racionalização da produtividade sido apropriados para servir o projecto político de Lénine<sup>31</sup>.

Os responsáveis organizacionais encontravam na introdução das mudanças tecnológicas um instrumento para diminuir o que interpretavam como ociosidade e relutância dos trabalhadores, aumentando a vigilância e marginalizando e dispersando os movimentos de resistência que iam surgindo<sup>32</sup>, de modo que a “resistência sem sintonia funcionava em harmonia com a hegemonia, mesmo quando à primeira vista parecesse estar desafinado” (Clegg, 1992a: 71). A tecnologia<sup>33</sup> era implementada em função de critérios de eficiência, produtividade e redução de custos, das

---

30 Weber reconhece que dessa forma o homem é despojado do “ritmo que lhe impõe a sua própria estrutura orgânica (...) por meio da criação de uma economia de forças levadas até ao máximo rendimento” (Weber, 1993: 889). Este mesmo padrão contagiou até a universidade alemã cujos métodos estavam já a processar-se “segundo padrões americanos”, convertendo-as em “empresas de ‘capitalismo de estado’”, em que “a vida universitária americaniza-se como se americaniza toda a nossa vida em pontos muito importantes” (Weber, 1973: 143-144).

31 O exemplo organizativo e o brio de comunidades de operários e camponeses tidos como modelos foram usados pelos líderes da Revolução Russa, da qual destacamos Lénine, para enaltecer e publicitar como forma de estímulo de outras comunidades, organizações e indivíduos para aumentar a produtividade do trabalho. Nesse sentido, “todas as conquistas da técnica e da cultura modernas” (Lénine, 1978: 442) deviam contribuir e dar a conhecer “com todos os pormenores os êxitos das comunas modelo, analisando as causas do seu êxito, os seus métodos de gestão, colocando, por outro lado, na ‘lista negra’ as comunas que conservam obstinadamente as ‘tradições do capitalismo’” (*Id., Ibid.*: 575-576). Por forma a atingir essa condição de “zelo invulgar” (*Id., Ibid.*: 443) e emulação dos êxitos organizativos foram estabelecidas práticas de registo e controlo da quantidade de trabalho, da produção e distribuição através de métodos estatísticos, popularizando junto da classe trabalhadora a estatística, até então uma prerrogativa exclusiva dos especialistas burocráticos. Através da estatística os operários e camponeses deviam aprender “gradualmente a compreender e a ver eles próprios como e quanto é preciso trabalhar, como e quanto se pode descansar, para que a comparação dos resultados práticos da economia das diferentes comunas se transforme em objecto de interesse e estudo gerais, para que as comunas que se destaquem sejam recompensadas imediatamente (*Id., Ibid.*: 576). Paradoxalmente, Lénine reconhece que, para elevar essa tarefa de disciplina e produtividade no trabalho por parte da classe trabalhadora e tornar possível a concretização do socialismo, é necessário socorrer-se dos “últimos progressos do capitalismo”, designadamente o “sistema de Taylor” com as suas “riquíssimas conquistas científicas no campo da análise dos movimentos mecânicos no trabalho, a supressão dos movimentos supérfluos e inúteis, a elaboração dos métodos de trabalho mais correctos, a introdução dos melhores sistemas de registo e controlo, etc”. Aconselha que a República Soviética “deve adoptar a todo o custo as conquistas mais valiosas da ciência e da técnica neste domínio”, designadamente promover o “estudo e o ensino do sistema de Taylor, a sua experimentação e adaptação sistemáticas” (*Id., Ibid.*: 574).

32 Novas habilidades na organização do trabalho nasciam para contornar e dividir os movimentos de resistência, facto este denunciado também por Marx no *Capital* onde reconhecia que “a capacidade de resistência dos trabalhadores diminui com sua dispersão” (Marx, 1996b: 92).

33 Segundo a tipologia elaborada por Thompson (1976), a tecnologia dos *elos em sequência* é aquela que melhor se adequa à linha de montagem. Segundo este tipo de tecnologia, a ênfase é colocada na interdependência dos vários actos de tal modo que “o ato Z só poderá ser executado depois de completar com êxito o ato Y que, por sua vez, depende do ato X e assim por diante” (Thompson, 1976: 30), aumentando os custos de coordenação, mas obtendo enormes ganhos derivados da especialização e da divisão do trabalho, baseado na repetição significativa dos movimentos humanos através do treino e da prática, “reduzindo os erros e as perdas de energia a um mínimo. É talvez neste sentido que o movimento da administração científica prestou a sua maior contribuição” (*Id., Ibid.*: 31).

suas próprias preferências e ideologias, constituindo nesta perspectiva um mecanismo para estabelecer, organizar e perpetuar (ou modificar) relações de poder, controlo e dominação; um meio para difundir os valores e os padrões dominantes<sup>34</sup>. A nova ordem instituída nas organizações favoreceu a “emergência de uma cultura de resignação” (Torres, 2004: 56), uma “mecânica da submissão” (Marcuse, 1999: 82, 94) que se foram incorporando no ideário operário<sup>35</sup>, cada vez mais afastado do controlo sobre o produto, e “transformados em membros bem comportados e produtivos da sociedade, pouco propensos a interferir nos planos de longo prazo das classes dominantes” (Reed, 1999: 67). Uma “harmonia ilusória” (Marcuse, 1999: 94) encobria a desilusão, o descontentamento e a desmotivação com o trabalho, pressentindo-se já de forma implícita “os dilemas da confiança e de vigilância, do controlo e da resistência”<sup>36</sup>.

Esse modelo “impregnou o núcleo ideológico e teórico dos estudos organizacionais de forma tão abrangente e natural que a sua identidade e influência foram virtualmente impossíveis de serem detectados ou questionados” (Reed, 1999: 67), prescrevendo o “mapa” de uma estrutura autoritária em que “os indivíduos e grupos são obrigados a seguir certas leis” e “princípios de funcionamento eficiente e eficaz foram promulgados como um axioma para dirigir todas as formas de prática e análise organizacional” (*Id., Ibid.*). Essas “leis”, reflectindo os interesses socioeconómicos dominantes, procuravam amenizar as tensões entre trabalho e capital, adquirindo, assim, uma carga fortemente ideológica, pois vinculando-se às determinações reais sociais enquanto técnica (de trabalho industrial, administrativo, comercial) por mediação do trabalho, afastavam-se delas, compondo-se num universo sistemático organizado, reflectindo deformadamente o real, enquanto ideologia (Tragtenberg, 1980: 89). Associados à evolução dos meios tecnológicos os princípios da administração científica impregnaram “as mentalidades de uma forma muito profunda” (Messine, 1991: 71), continuando na actualidade a influenciar o

---

34 Para os autores de orientação marxista, o processo organizacional está profundamente marcado pelos atributos de poder e controlo proporcionados pela tecnologia, planeados com inesgotável cuidado e rigor pelo senhor capitalista de modo que ela aparece “como que agindo por si mesma e fora das suas próprias necessidades íntimas [...], chamadas ‘necessidades técnicas’, ‘características da máquina’, ‘exigência de eficiência’, mas no todo não passam de exigências do capital e não da técnica” (Braverman, 1987: 198). Para Braverman “o elemento fundamental na evolução da maquinaria não é a dimensão, complexidade ou velocidade de operação, mas a maneira pela qual suas operações são controladas” (*Id., Ibid.*: 163-164).

35 No mesmo sentido, reconhece Karl Marx que “na evolução da produção capitalista, desenvolve-se uma classe de trabalhadores que, por educação, tradição, costume, reconhece as exigências daquele modo de produção como leis naturais evidentes. A organização do processo capitalista de produção plenamente constituído quebra toda a resistência” (Marx, 1996a: 358).

36 A simples possibilidade de que o descontentamento pudesse ser gerado pelo modo como a organização do trabalho é estabelecida e pela maneira como as mudanças técnicas são introduzidas, assim como pela ausência de participação do empregado na tomada de decisões e pelo desinteresse da administração para com as disposições do empregado, podia gerar um círculo vicioso em potencial: o aumento do poder visando a restringir o controlo geraria, por sua vez, uma resistência progressivamente maior (Clegg, 1992a: 71).



corpo teórico e as práticas organizacionais de muitas empresas, de que os modelos das cadeias de refeições rápidas são apenas um símbolo, baseados em produtos altamente padronizados, com o trabalho organizado ao mínimo detalhe de forma a encontrar os procedimentos mais eficientes, apoiados em tarefas especializadas e pessoas treinadas para as desempenhar de maneira muito precisa (Morgan, 2006:33) a que George Ritzer (1996) designou de “McDonaldização”<sup>37</sup>. Lima depois de reconhecer que “de forma subtil, ou através de soluções e de argumentos mais sofisticados, as perspectivas taylorianas estão presentes, no essencial, em praticamente todas as escolas/movimentos das teorias organizacionais e administrativas desenvolvidas no transcurso do século XX” (Lima, 2002a: 18), constata que a ideologia tayloriana tem sido objecto de “metamorfoses várias, ao ponto de se tornar quase irreconhecível como matriz de novas correntes e modernas propostas. A novidade e a aceitação de muitas destas funda-se no esquecimento de alguns dos mais importantes postulados taylorianos, travestidos de novos conceitos, de novas tecnologias e de objectivos aparentemente (pós)modernos” (*Id., Ibid.*: 18-19).

No âmbito das organizações educativas, os princípios da administração científica foram rapidamente importados para as escolas através da “interpolação de tais métodos à administração das escolas” (Kliebard, 2011: 9) e adaptando o “vocabulário e as técnicas empregues na indústria à administração escolar”, tais como a “contabilidade de custos”, a “utilização máxima da área escolar” e transformando o “superintendente de escolas, de educador, em administrador de negócios” (*Id. Ibid.*). Estes princípios reapareceram mais recentemente através da intensificação do controlo sobre o trabalho do professor mediante o uso de técnicas de gestão em que “a tarefa do ensino está cada vez mais sujeita à lógica da produção industrial e à competição de mercado” que se torna numa “infra-estruturação da subordinação ‘real’” dos professores e proletarização do seu trabalho e das escolas (Ball, 1994: 261). Em Portugal, também se instalaram movimentos apologistas da importação para o campo educativo das categorias de análise e de acção do mundo económico e empresarial, baseados numa “cultura da racionalidade empresarial” (Nóvoa, 1995: 16) ou “mono-racionalidade de tipo técnico” inerente a uma “perspectiva gestionária-utilitária (neo-tayloriana)”, manifesta numa “visão mecanicista da organização escolar, centrada nas operações técnicas, na eficácia e na

---

37 Ou seja, para se referir à radicalização do processo de racionalização nas sociedades contemporâneas, favorecido pelo novo paradigma tecnológico, no qual “os princípios que regem o funcionamento dos restaurantes de comida rápida estão a dominar um número cada vez mais amplo de aspectos da sociedade norte-americana, bem como do resto do mundo” (Ritzer, 1996:15), apoiando-se esse processo na consolidação e generalização do modelo da indústria da “fast-food” enquanto paradigma organizacional e social predominantemente hegemónico.

eficiência” (Afonso & Lima, 1992). Os princípios do taylorismo estão ainda presentes através de práticas que revestem a forma de um “taylorismo informático” (Lima, 2002a: 17), ou seja, da (re)emergência do pensamento tayloriano, associado à ideologia da modernização e potenciado pelas novas tecnologias da informação e comunicação. Estas novas práticas constituem uma manifestação da “subordinação da educação aos imperativos da modernização económica, matizada pela valorização incontrolada das novas tecnologias, [...] o ‘pano de fundo’ em torno do qual a ‘ideologia da modernização’ procura alcançar um amplo consenso social ocultando as suas opções societais” (Correia, 1999: 95).

## 1.2. A tecnologia e a expansão da burocratização

Max Weber<sup>38</sup>, observando os paralelos entre a mecanização da indústria e a proliferação de formas burocráticas de organização, salienta o facto da organização burocrática gozar de uma superioridade puramente técnica sobre qualquer outra forma de organização, actuando um mecanismo burocrático plenamente desenvolvido “em relação às outras organizações da mesma forma que uma máquina em relação aos métodos não mecânicos de produção” (Weber, 1993: 729). A precisão, a rapidez, a univocidade, a oficialidade, a continuidade, a discricção, a uniformidade, a rigorosa subordinação, a redução dos atritos, e dos custos de material e pessoal são infinitamente maiores numa administração severamente burocrática e, especialmente monocrática, servida por funcionários especializados (*Id., Ibid.: 730-731*), que se torna a forma mais racional de exercer uma dominação (*Id., Ibid.: 178*). Ela torna-se inevitável num Estado moderno<sup>39</sup>, pois a peculiaridade da cultura moderna, especialmente a sua base técnica e económica, o seu “*calculating spirit*” (Weber, 1990: 177) favorecem o desenvolvimento da burocracia na medida em que esta é “desumanizada”, actua sob o princípio do *sine ira et studio*, eliminando dos negócios oficiais o amor, o ódio e todos os elementos pessoais, irracionais e emocionais que fogem ao cálculo (Weber, 1993: 732).

Para isso a burocracia conta com um “quadro administrativo burocrático” que é susceptível de aplicação a uma ampla variedade de sectores e espécies de situações e contextos, sendo, por

---

38 Enquanto Taylor e Fayol procederam a uma construção teórica sobre as organizações de carácter mais normativo e prescritivo com implicações ao nível das práticas organizacionais, Weber construiu um modelo teórico de análise com uma superioridade, profundidade e amplitude inquestionáveis, pelo que merece uma demarcação de planos de posicionamento e análise em relação aos outros autores, embora passível de articulação com as suas produções. Neste sentido, ver também Clegg, 1998:32; Kliebard, 2011: 7; Lima, 1998: 124; Torres, 2004: 59).

39 Desta forma, o “desenvolvimento das formas modernas de associação da mais variada espécie (Estado, igreja, exército, partido, exploração económica, uniões, fundações e outras) coincide totalmente com o desenvolvimento e incremento crescente da administração burocrática” (Weber, 1993: 178).

isso, “o mais importante mecanismo de administração de assuntos quotidianos” e sendo formado, no tipo mais puro, por funcionários nomeados que actuam conforme os seguintes critérios (Weber, 1971: 19-21): 1) os funcionários são individualmente livres e sujeitos à autoridade apenas no que diz respeito às suas obrigações oficiais; 2) estão organizados numa hierarquia de cargos claramente definida; 3) cada cargo possui uma esfera de competência, no sentido legal, claramente determinada; 4) o cargo é preenchido mediante uma livre relação contratual, havendo, em princípio livre selecção; 5) os candidatos a cada cargo são seleccionados na base de qualificações técnicas e, nos casos mais racionais, por exames ou por diplomas que comprovem a instrução técnica, sendo nomeados e não eleitos; 6) são remunerados com salários fixos em dinheiro, na maioria das vezes com direito a pensões, sendo o funcionário livre de se demitir, estando o salário graduado de acordo com o nível hierárquico, podendo, ainda, ser tomados em conta os critérios da responsabilidade do cargo e do *status* social; 7) o cargo é considerado como a única ou, pelo menos, a principal ocupação exercida pelo funcionário; 8) o cargo faz parte de uma carreira onde existe um sistema de promoção baseado na antiguidade e no desempenho ou em ambos, dependendo, ainda, da avaliação dos superiores; 9) o funcionário trabalha inteiramente desligado da propriedade dos meios de administração e sem apropriação do cargo; 10) o desempenho no cargo está sujeito a uma rigorosa e sistemática disciplina e controlo.

Assim, a burocracia, como tipo de organização, penetrou gradualmente em todas as instituições sociais (Mouzelis, 1991: 24) e, nesse sentido, seria, segundo Weber, uma ilusão imaginar que o trabalho administrativo contínuo pudesse ser executado, em qualquer sector, sem a presença de funcionários nos seus cargos, estando todo o modelo de vida quotidiana talhado para se adequar a esta estrutura, tornando-se a administração burocrática cada vez mais indispensável para o atendimento da administração de massas (Weber, 1971: 25). Deste modo, uma análise das características burocráticas da administração electrónica deverá integrar a natureza dimensional do tipo ideal de burocracia, admitindo a possibilidade dessas dimensões não estarem necessariamente todas presentes, no mesmo grau, nas organizações concretas (Hall, 1971: 44). Assim, um processo de burocratização numa administração electrónica mostrar-se-ia compatível com um cenário em que as dimensões burocráticas nela não estariam nem totalmente ausentes nem totalmente presentes. Nesse sentido, Weber destaca como factores técnicos promotores da burocratização “os meios de comunicação especificamente modernos, os quais devem entrar no quadro da Administração Pública em parte por necessidade e em parte por conveniências

técnicas (vias fluviais e terrestres, caminhos de ferro, telégrafos, etc.)”, constituindo eles uma “condição importantíssima para a possibilidade de uma administração burocrática” (Weber, 1993: 730)<sup>40</sup>.

Para Weber (*Id., Ibid.: 741*) a burocracia é “uma das organizações sociais de mais difícil destruição”<sup>41</sup>, tornando-se a ideia da sua eliminação cada vez mais utópica (*Id., Ibid.: 742*), em face da tendência irresistível na direcção da crescente burocratização. De facto, o sistema burocrático tem apresentado uma impressionante capacidade para resistir a todos os ataques que lhe têm sido dirigidos e disfuncionalidades que lhe têm sido apontadas ao longo dos anos e uma capacidade única para lidar com complexas tarefas administrativas de uma sociedade de massas (Beetham, 1988: 11)<sup>42</sup>. Para tal é necessário compreender a produção intelectual de Max Weber a partir do marco histórico que a determina - a Alemanha do século XIX – e das primeiras décadas do século XX (Motta, 1993: 83). Foi no contexto da incipiente burocracia bismarkiana, pelos exemplos do exército prussiano e pelo sistema de gerência científica do taylorismo que Weber analisou o fenómeno da burocracia (Weber, 1982; 1993) com base nos chamados “tipos-ideais”, ou seja, a redução de uma formação social às suas componentes fulcrais, através de abstracções conceptuais, isolando e acentuando as características centrais e suprimindo as marginais (Parkin, 2000: 11). Assim, construiu o seu tipo-ideal, marcado pelo formalismo, a impessoalidade, a hierarquia e a administração profissional. Posteriormente, vários estudos e modelos de análise da burocracia, concentrando-se mais em perceber em que grau as organizações se adaptavam ao tipo-ideal ou não, dificultaram a sua compreensão como forma de poder e dominação e cristalizando o tipo-ideal no tempo histórico em que fora concebido (Paes de Paula, 2002).

Desta forma, admitimos a hipótese de as teses que defendem a obsolescência e insuficiência dos princípios burocráticos de organização para lidar com as mudanças ocorridos nas organizações ao nível da gestão e do uso dos meios tecnológicos e consequente aparecimento do denominado paradigma pós-burocrático, não colocarem em causa o processo de burocratização (Weber, 1993: 1072), continuando a burocracia a expandir-se embora adoptando

---

40 Esses factores técnicos, além de promoverem a expansão da burocratização, favorecem a concentração dos meios de administração no topo das organizações, quer privadas, quer públicas, quer ainda, no campo da pesquisa e instrução científicas (Weber, 1993: 736-738).

41 Continua a funcionar mesmo que mudem os responsáveis de topo ou ocorra uma “revolução”, porque o mecanismo é facilmente levado a funcionar para qualquer pessoa que saiba como conseguir o controlo sobre ele (Weber, 1993: 742).

42 Segundo David Beetham (1988: 39) é difícil encontrar na prática um padrão administrativo alternativo, concluindo que “a forma típica moderna de organização em larga escala é na verdade hierárquica, impessoal, automatizada, etc, é difícil de evitar”.

novos matizes que a vai adaptando às demandas mais recentes da tecnologia e do mercado, criando novos instrumentos de controlo e tornando-se mais sofisticada enquanto aparelho ideológico reprodutor da dominação (Motta, 2001: 66)<sup>43</sup>. De facto, no sector público (à semelhança do que acontece nas organizações privadas), a modernização administrativa, a “empresarialização” e a “informatização” do Estado e da Administração Pública parecem caminhar mais na direcção do espírito da modernização weberiana, criando novas possibilidades para realizar a visão weberiana de cálculo, da medida, do seguimento da norma, do tratamento impessoal e inflexível, baseado nas regras e com sistemas de controlo minuciosos do que no sentido da sua superação (Hood, 1996: 485-486). O processo de burocratização prossegue e em alguns aspectos intensifica-se, adoptando formas novas, por vezes mais flexíveis e processos híbridos (Lima, 2012: 135), mas “a objectividade e o rigor, a relevância do conhecimento, a disciplina e o perfeccionismo, a divisão do trabalho e a especialização, o controlo, permanecem e ressurgem dotados de maior alcance” (*Id., Ibid.*). Utilizando as tecnologias “mediadoras” (Thompson, 1976: 31-32), enriquecidas com os avanços tecnológicos mais recentes, a burocracia reencontrou novas e mais potentes formas de coordenar e controlar as actividades dos diferentes departamentos das organizações, usando, agora de forma ubíqua e automatizada, sem limitações de tempo e de espaço, a padronização de normas e procedimentos administrativos, assegurando mais facilmente a compatibilidade através das técnicas burocráticas de categorização e aplicação impessoal (*Id., Ibid.:* 32). Segundo Gareth Morgan (2006: 112-113), por exemplo, o desenvolvimento verificado na computação e outras tecnologias em microprocessamento, entre as várias possibilidades de utilização no campo organizacional, acabam por “ser usados para reforçar os princípios burocráticos”, para aumentar a centralização<sup>44</sup>, a hierarquia e o controlo de cima para baixo, conferindo certas vantagens aos que estão na cúpula das organizações burocráticas, nomeadamente, em termos de controlo da administração da informação.

No contexto educativo, a categorização da escola e do sistema de ensino como burocráticos também tem sofrido uma “transmutação gradual do ‘tipo ideal’ de Weber” (Tyler, 1991: 47) e,

---

43 Segundo Johan Olsen (2005:1) a moda de que a organização burocrática está obsoleta e que ocorreu um salto paradigmático desde a burocracia (weberiana) para a pós-burocracia deve dar lugar à necessidade de reconsiderar e redescobrir a burocracia, tanto como forma administrativa, como conceito analítico ou até como conjunto de ideias e observações acerca da Administração Pública e das instituições formalmente organizadas.

44 Para Maurício Tragtenberg (1980: 217), as novas tecnologias da informação favorecem a centralização das decisões e aceleram o processo de concentração, aprofundando a separação entre o produtor e os meios de produção e entre o planeamento e a execução. Elas assentam numa técnica instrumental com a sua ideologia que amplia indevidamente o conceito de informação, gerando a confusão entre informação electrónica e a dos sistemas sociais.

consequente, diminuição do princípio de que a realidade histórica concreta apresenta uma multiplicidade de aspectos que não pode ser assimilada por nenhum sistema abstracto. Perspectivada deste ponto de vista, a administração escolar, quando caracterizada como burocrática, adquire feições, distorcidas em relação às originais, de disfuncionalidade, cujo entendimento tem sido dominante quer nas produções teóricas e empíricas de investigadores da educação, quer pelos responsáveis políticos. Porém, analisando a administração escolar à luz do modelo weberiano, como esforço de racionalização, como tipo de dominação racional-legal burocrático, aquela constituiria, em termos weberianos, segundo Licínio Lima (2011c: 42-43) uma “burocracia parcial”<sup>45</sup>, ou seja, mais do que “uma burocracia impositiva de racionalidade, ela seria uma burocracia do controlo, apresentando uma forte tendência para o disburocrático ou uma orientação burocratista [...], uma má imitação de um modelo pretensamente racional, mas que dele apenas reproduz algumas dimensões” (*Id., Ibid.*: 43). Nesse tipo de burocracia, segundo o autor, o “controlo burocrático é a máxima expressão de um modo de administração da educação, identifica-se e confunde-se com o próprio aparelho de controlo central” (*Id., Ibid.*: 43-44).

Apesar das críticas à aplicação do modelo burocrático e suas derivações às escolas, designadamente no que se refere às presunções de racionalidade por ele produzidas, ele tem sido predominante na análise organizacional (Ellström, 1983: 233). Quando aplicado às escolas, acentua “a importância das normas abstractas e das estruturas formais, os processos de planeamento e de tomada de decisões, a consistência dos objectivos e das tecnologias, a estabilidade, o consenso e o carácter preditivo das acções organizacionais” (Lima, 1998: 73), conferindo ao contexto educativo a previsibilidade e padronização de comportamentos e resultados necessária com as quais se reduzem as “áreas de incerteza” a que os actores organizacionais recorrem para viabilizar os seus interesses perante a Administração.

Apesar da dimensão burocrática estar presente, em graus diferentes, em praticamente todas as estruturas organizacionais (Silva, 2004: 244 tem encontrado, no entanto, limitações na sua aplicação às organizações educativas. Estas revelam “uma tensão estruturante permanente entre a vontade de controlo racionalizador das práticas do ensino e o carácter relativamente incerto e imprevisível dos acontecimentos educativos” (Hutmacher, 1992: 61), existindo partes de algumas organizações muito racionalizadas, mas também outras difíceis de demonstrar a

---

45 Seria, portanto para Licínio Lima (2011c: 42-43) “um modelo administrativo e organizacional onde se podem identificar alguns traços relevantes como a centralização e o controlo burocrático através de normas de aplicação universal e uniforme, mas tenderia a desprezar outras dimensões mais relacionadas com a racionalização”.

partir de uma análise com pressupostos racionais (Weick, 1976: 1). Por isso, vários são os estudos<sup>46</sup> que, constatando que o modelo burocrático racional, “enquanto visão unitária da estrutura organizacional não dá conta do carácter complexo e pluridimensional das estruturas”, tornando-se por si só “analiticamente insuficiente [...] para a explicação sociológica da estruturação e funcionamento das organizações educativas” (Estêvão, 1998: 183), apresentam a articulação de vários modelos analíticos aplicados às organizações educativas, provando as múltiplas possibilidades de articulação entre as dimensões burocráticas e as outras dimensões “mostrando como não só a burocracia não é uma forma de organização pura como também a sua permeabilidade a outros factores organizacionais com os quais pode constituir arranjos estruturais e funcionais” (Silva, 2004: 244)<sup>47</sup>. Por isso, o nosso estudo adoptará uma perspectiva que, parafraseando Licínio Lima, passará por um “compromisso entre a perspectiva burocrática (a consideração das determinações formais e dos respectivos constrangimentos impostos) e uma perspectiva que pudesse contemplar a organização e os actores, a acção organizacional, outro tipo de estruturas e de regras” (Lima, 1998: 161).

Se a análise proposta pelo modelo weberiano é mais problemática em relação às organizações escolares concretas, as potencialidades deste modelo já parecem mais adequadas à administração educativa central e respectivas unidades intermédias e à relação com as organizações escolares (Tyler, 1991: 48, 50, 61; Costa, 1996: 52), encontrando-se, nesta linha, em sintonia com as explicações apresentadas por Weber ao entender a burocracia como imprescindível à moderna administração de massas (desenvolvimento estrutural dos Estados modernos, da sua Administração Pública e das grandes empresas capitalistas)<sup>48</sup> e dependente do desenvolvimento da moderna tecnologia. Nessa perspectiva, focalizando-se o nosso trabalho na relação entre a organização escolar e o poder central mediada pelas plataformas electrónicas, o modelo burocrático terá boas capacidades heurísticas, pois as novas tecnologias com todo o seu potencial de recolha, armazenamento e cruzamento de dados, podem constituir um poderoso instrumento de standardização, reforço do controlo centralizado e aumento de regras

---

46 Por exemplo, os estudos de Ellström (1983), Bush (1986), Tyler (1991), Costa (1996), Estêvão (1998), Lima (1998), Silva (2004).

47 William Tyler confirma esta ideia, não afastando o valor explicativo dos modelos burocráticos que “perderam parte da sua capacidade para explicar as variações na estrutura escolar, o que não quer dizer que sejam completamente inúteis” (1991: 79).

48 Segundo Max Weber (1993: 178), a “administração burocrática é [...] hoje ainda mais inseparável das necessidades da administração de massas. Na administração impõe-se escolher entre a burocracia e o diletantismo”. Noutra passagem Weber refere que “o funcionalismo de emprego fixo e preparação especializada [...] e a sua disciplina constitui um aspecto imprescindível do êxito na administração das organizações de massas. Ainda em maior grau com o volume crescente da organização e complicação crescente das suas tarefas” (*Id., Ibid.*: 1072).

impessoais. O contexto de austeridade e crise financeira reforça esta perspectiva, pois leva ao aparecimento de retóricas racionalizadoras e centralistas, deslocando o foco para quem governa o sistema e legitimando a reafirmação do controlo central burocrático.

### **1.3. Tecnologia e Acção Estratégica**

Os pressupostos dominantes dos modelos clássicos da análise organizacional sublinham a visão de que “as organizações são empreendimentos interligados e racionais que perseguem um objectivo comum” (Morgan, 2006: 158), em que os factores integradores assumem especial relevância. Neste sentido, as organizações são vistas como sistemas funcionalmente integrados, um todo unificado e coerente, totalmente estruturado por fins pré-determinados e fixados a título definitivo; como uma máquina com mecanismos perfeitamente ajustados uns aos outros e obedecendo todos a uma racionalidade apriorística em que no processo de decisão o pensamento precede a acção, existindo sempre uma melhor solução; a “integração, numa visão instrumental, é considerada pelos seus fins que encarnam a legitimidade e a racionalidade e, por isso, obtêm sem dificuldade a submissão de todos” (Friedberg, 1995a: 57-58). Esse tipo de organização dificilmente a encontraremos na prática, pois uma situação organizativa nunca limita totalmente o actor, este conserva sempre uma margem de liberdade e de negociação (que constitui uma fonte de incerteza para os outros) graças à qual dispõe de poder sobre eles e o poder será tanto maior quanto mais pertinente seja para aqueles a fonte de incerteza que ele controla. Assim, “não existem sistemas sociais completamente regulados ou controlados” (Crozier & Friedberg, 1990: 25), nem nenhum sistema de controlo administrativo que possa “eliminar totalmente o arbítrio do subordinado, nem relações de autoridade que possam comandar inteiramente a obediência” (Clegg, 1992: 95), permanecendo sempre alguma incerteza, “uma vez que, por natureza, as situações de incerteza não podem sempre ser cuidadosamente previstas e antecipadas” (Morgan, 2006: 177). Por isso, as organizações são extremamente vulneráveis às “tendências dos seus membros para se aproveitarem das assimetrias de informação existentes a seu favor a fim de construírem nichos e se protegerem contra os controlos da organização: a integração funcional da mesma fica por isso diminuída” (Friedberg, 1995a: 72). Daí que a “resistência” à autoridade formal e à disciplina e controlo veiculados pelos mecanismos estruturais da organização está implícita em todas as condutas e práticas dos actores num território hierárquico que nem sempre serão meros retransmissores passivos e obedientes, tornando-se a regulação operada pela estrutura formal frequentemente



extravasada por práticas não respeitadoras das suas prescrições. Através destas práticas, “os participantes, em função da percepção dos constrangimentos como recursos da situação, procuram pouco a pouco corroer a consistência do quadro formal” (*Id., Ibid.:* 147), gerando efeitos não esperados ou não desejados, resultantes da multiplicidade de escolhas racionais dos diversos actores, tornados agora em agentes activos, interessados em assegurar a condição estratégica que vá de encontro aos seus interesses, possibilitando defender ou aumentar a sua parte nos processos de atribuição de recursos organizacionais.

Deste ponto de vista, a organização agora é vista e entendida como um conjunto no qual se opõe e se confronta uma multiplicidade de racionalidades cuja convergência é o resultado da construção de uma ordem. Nesta perspectiva, ela tornou-se numa espécie de *arena política* onde se negociam e confrontam comportamentos e estratégias de poder que, por sua vez, definem as características (fins, estrutura, regras, “cultura”) da organização (*Id., Ibid.:* 58) que terá sempre um grau de incerteza. Se há incerteza, os actores capazes de a controlar utilizá-la-ão nas suas transacções com outros, pois o que é incerteza do ponto de vista dos problemas é poder do ponto de vista dos actores, circunscrevendo-se as suas relações num campo desigual perante as incertezas pertinentes do problema, pois aqueles que pela sua situação, recursos ou capacidades são capazes de controlá-las farão uso do seu poder para impor-se aos outros<sup>49</sup>.

Ganham, assim, relevo na vida organizacional os conceitos de *interesses, conflito e poder*<sup>50</sup>. Os interesses divergentes podem interagir ou agrupar-se, ainda que de forma pouco conexas, no contexto organizacional num dado momento, dando origem a coligações que, para defender ou aumentar o poder e influência (Morgan, 2006: 159), “estabelecem estratégias, mobilizam poderes e influências, desencadeiam situações de conflito, de coligação e de negociação tendo em conta a consecução dos seus objectivos” (Costa, 1996: 73)<sup>51</sup>. Por isso, tanto os objectivos, a

---

49 As novas linhas de investigação, e em especial o modelo político, embora reconhecendo a existência de uma estrutura formal de autoridade, consideram que esta é apenas uma das bases de poder dentro da organização, e não necessariamente a mais importante. Neste sentido, as organizações são vistas como “redes de pessoas independentes com interesses divergentes que se juntam em função da oportunidade, por exemplo, de ganhar a vida, de desenvolver uma carreira, de perseguir um objectivo ou meta desejados” (Morgan, 2006: 158) e que essa diversidade de interesses dá “origem a manobras diversas, à negociação e a outros processos de coligação, construindo uma influência mútua que condiciona a vida organizacional” (*Id., Ibid.:* 152).

50 Gareth Morgan (2006: 152) parte deste triplo conceito (*interesses, conflito e poder*) para explicar que a política organizacional surge “quando as pessoas pensam de modo diferente e querem agir também de modo diferente. Esta diversidade cria uma tensão que precisa de ser resolvida por meios políticos” (*Id., Ibid.:* 153). Morgan entende *interesses* como “um conjunto complexo de predisposições que envolvem objectivos, valores, desejos, expectativas e outras orientações e inclinações que levam a pessoa a agir numa ou noutra direcção” (*Id., Ibid.*).

51 Os objectivos organizacionais comuns não correspondem necessariamente a valores comuns nem a uma coesão dentro da organização, podendo até tratar-se mais da convergência específica de interesses e estratégias díspares que transcendem as disposições e regulamentos estruturais/formais e são a expressão de que na organização a

decisão organizacional ou até a própria estrutura são também o produto de um processo de lutas e negociações permanentes entre indivíduos e grupos portadores de projectos particulares, sujeita, por isso, a remodelações frequentes consoante a correlação de forças em vigor. Neste sentido, o poder é um meio de resolver os conflitos entre os interesses dos diversos actores (Morgan, 2006: 163), através de uma relação de intercâmbio e de negociação e, por isso, recíproca, mas desequilibrada, no sentido em que na relação de força um pode tirar mais vantagem do que outro, mas em que nenhum está totalmente desamparado (Crozier & Friedberg, 1990: 25-26; 55; 56)<sup>52</sup> e nessa relação de poder trocam-se, além das forças e dos recursos dos actores, também as possibilidades de acção das diferentes partes. Cada actor deverá ampliar o mais possível a sua margem de liberdade, arbítrio e de imprevisibilidade e, ao mesmo tempo, restringir a do seu adversário de tal forma que o comportamento do seu antagonista seja conhecido de antemão (*Id., Ibid.*: 58; 61-62), sendo, por isso, os actores desiguais perante as incertezas pertinentes do problema: aqueles que pela sua situação, recursos ou capacidades são capazes de controlá-las, farão uso do seu poder para impor-se aos outros (*Id., Ibid.*: 20).

É a partir das estruturas organizacionais e à sua volta que a multiplicidade de centros potenciais de poder nas organizações pode procurar fortalecer a sua capacidade estratégica (Clegg, 1992a: 82). Elas definem os sectores em que a acção é mais previsível e organizam procedimentos para mais facilmente controlar, mas ao mesmo tempo criam e circunscrevem áreas organizativas de incerteza que os indivíduos ou grupos tratarão de utilizar e controlar, sendo o poder destes tanto maior quanto o controlo que possam exercer sobre uma área de incerteza que seja crucial para a organização (Crozier & Friedberg, 1990: 66-67).

Neste contexto, a acção organizacional é cada vez mais controlada por sistemas electrónicos que “não só definem as categorias pertinentes reconhecidas pelo sistema, como também lhes conferem ‘força normativa’, o que leva a estruturar as tarefas por intermédio dessas ‘gramáticas da acção’” (Boltanski & Chiapello, 2009: 432). Neste sentido, a tecnologia pode ter grande impacto nestas relações de poder, pois a introdução de uma tecnologia cria novas fontes de incerteza e altera o equilíbrio de poder, podendo, por isso, favorecer o conflito entre diferentes

---

utilização do poder, seja em termos de autoridade ou influência, pode repercutir-se seriamente na acção que se desenvolve dentro das estruturas formais (Gonzalez Gonzalez, 1993:183).

52 Segundo Crozier & Friedberg (1990: 55), o “fenómeno do poder é simples e universal, mas o conceito de poder é vago e multiforme”. Para os autores, o poder implica sempre no seu plano mais geral, a “possibilidade, para alguns indivíduos ou grupos, de actuar sobre outros indivíduos ou grupos”. Desta forma, o conceito de poder não é entendido como um atributo, como “uma propriedade que opõe os que o detêm aos que não o detêm” (*Id., Ibid.*: 23), como “um jogo de soma zero”: uns teriam mais desde que os outros tivessem menos (Clegg, 1992a: 72).

grupos organizacionais que se posicionam para manter ou reforçar a sua influência sobre recursos, pois ao aumentar o poder de um grupo ou limitar a margem de liberdade de outro torna-se “um assunto político polémico” (Morgan, 2006: 178), alvo de disputa. A utilização da tecnologia no contexto organizacional torna os processos sociais e organizacionais cada vez mais estruturados numa lógica conexionista, permitindo aos actores manipulá-la e usá-la “exactamente como torcem e distorcem regras, regulamentos e descrições de cargos”, constituindo tanto um instrumento para dirigir e controlar os subordinados, como uma ferramenta de controlo a favor do trabalhador (*Id., Ibid.: 179*).

As plataformas electrónicas reforçam o carácter das organizações educativas como palco de confronto de racionalidades, lógicas e interesses através dos quais os actores organizacionais desenvolvem interacções com vista a partilhar ou competir por recursos (Silva, 2010: 98). Stephen Ball (1993: 214) refere que “a política nunca está isolada dos recursos” e em contexto educativo o acesso aos recursos-chave e o seu controlo marcam de forma crucial os posicionamentos estratégicos dos diferentes actores no sentido de defender ou alargar os seus interesses, ideologias ou margens de autonomia de forma a influenciar tomadas de decisões. Portanto, se o “recurso representa um suprimento escasso e existe alguém que dependa da sua disponibilidade, então isso pode quase certamente ser traduzido em poder” (Morgan, 2006: 166), prestígio, influência ou outras vantagens que os actores educativos aproveitarão através de processos de cooperação ou de conflito. Mas como a organização como um todo é obrigada a funcionar com um mínimo de consenso, na maioria das vezes tem de aceitar soluções satisfatórias em lugar de óptimas para os problemas, usando negociação e transigência (Morgan, 2006: 159).

Daí que as organizações educativas têm sido analisadas por diversos investigadores sob a perspectiva dos modelos políticos e suas racionalidades, vulgarmente apresentados como sistemas que, rompendo com as concepções normativas/pragmáticas da escola, actuam através da “interacção individual e de subgrupos perseguindo diferentes interesses, demandas e ideologias através do uso do poder e de outros recursos [...], nas quais a diversidade de interesses e a falta de consistência e de objectivos partilhados” (Ellström, 1983: 234) que “influenciam os decisores a fim de obterem decisões e acções favoráveis” (Afonso, 1994: 45). Por isso, embora não sendo a única, “a perspectiva das políticas organizacionais é uma lente apropriada através da qual se podem analisar as escolas e as áreas escolares” (Bacharach & Mundell, 2000: 150).

Tendo como contexto a relação estabelecida entre o poder central e as escolas através das plataformas electrónicas, e que estas são um instrumento de mediação mas também fonte de produção e divulgação de regras formais, instruções oficiais e normativos variados, procuraremos verificar como é que cada actor usa as fontes de poder ao seu dispor, contando com os seus recursos e as suas forças, mas também com as suas possibilidades de acção, tendo em conta que, como afirma Morgan (2006: 170) referindo-se às regras e regulamentos como fonte de poder, que estas são “facas de dois gumes”, porque assim como restringem a margem de liberdade dos subordinados e aumentam o poder dos superiores, também restringem a arbitrariedade dos superiores e constituem uma protecção dos subordinados. Por isso, por mais maciça e “dura” que seja a tecnologia, ela não faz desaparecer a incerteza nem a negociação, limitando-se a estruturá-la, a restringi-la e designar-lhe os locais e os protagonistas, ao mesmo tempo que é (re)estruturada pelas negociações necessárias ao seu desencadeamento e funcionamento (Friedberg, 1995a: 152).

Para tal, a conceptualização da organização escolar e da administração educativa como *arena política* leva a “considerar a própria burocracia como um sistema politicamente concebido, com objectivos e interesses que têm a ver com a regulação da dinâmica organizacional [...], dado que o político se constitui e se apoia num dispositivo burocrático e a burocracia nunca deixou de visar objectivos políticos” (Silva, 2004: 242; 244). Neste contexto, a administração educativa centralizada usará os recursos ao seu dispor, quer através da definição supra-organizacional dos normativos e orientações, quer no controlo e vigilância à distância da sua execução, quer munida de todo o manancial de informação recolhida sobretudo de forma electrónica, aumentando o distanciamento do centro de controlo, levando ao incremento de posições de cisão entre “eles” que tomam as decisões e “nós” que temos que suportá-las, com claros efeitos no aparecimento de novos vocabulários no terreno político (Ball, 1994: 257-258), onde os actores escolares com certeza aproveitarão para adoptarem estratégias de reacção aos constrangimentos ou restrições na autonomia, procurando usar as regras burocráticas a seu favor ou agir de acordo com regras alternativas mais facilitadoras da acção.

## 2. A vigilância em contexto organizacional educativo

### 2.1. A vigilância e suas subtilezas

Neste ponto do nosso estudo optamos por destacar a perspectiva da vigilância<sup>53</sup> como forma de caracterizar o impacto verificado no contexto organizacional do desenvolvimento e utilização dos meios electrónicos e da sua capacidade de processamento de informação e automatização dos processos decisórios pois a associação entre as novas tecnologias e a vigilância tem ganho grande relevância nas últimas décadas, designadamente na sua relação com concepções racionalistas e processos burocráticos de supervisão e controlo. De facto, os novos meios electrónicos partilham características do processo de simplificação próprio das perspectivas racionais que têm implícita na concepção de organização a “ideia de tornar aquilo que é complexo simples (...), já que, tornando-o simples, mais facilmente o controlamos” (Morgan, 2006: 220). Neste sentido, as organizações formais racionalizadas, na medida em que procuram aplicar processos gerais de disciplina e controlo, encontram nos meios electrónicos novas formas de estabelecimento de relações assimétricas de poder e dominação. Weber (1993: 889) já havia constatado essa tendência inevitável, espoletada pelo ascetismo protestante<sup>54</sup>, originando o que ele designou de “espírito do capitalismo” no qual se apoiou a disciplina burocrática com a submissão dos funcionários à obediência rigorosa dentro da sua actividade habitual (*Id., Ibid.: 742*). Ela constitui, segundo Weber, o “tipo mais puro de dominação legal” (*Id., Ibid.: 708*)<sup>55</sup>. Considerando a disciplina militar como o modelo para a sua aplicação nos

---

53 Etimologicamente o termo vigilância, do latim *vigilare*, tanto significa “vigiar”, “estar atento”, “estar em guarda” como “cuidar muito de” (Machado, 1995: 396). Quer no inglês (“surveillance”), quer no francês (“surveiller”) significa “vigiar”, “assistir”, mantendo quer a dimensão de cuidado como controlo (Fuchs, 2011: 126). Clarke (1988) define vigilância como a “investigação sistemática ou gestão das acções ou comunicações de uma ou mais pessoas”, com o objectivo principal de “recolher informações sobre elas, as suas actividades ou seus associados” (Clarke, 1988: 499). Segundo *A Report on the Surveillance Society a vigilância* é “uma atenção intencional, rotineira, sistemática e focada em detalhes pessoais, para fins de controlo, direitos, gestão, influência ou protecção” (Murakami Wood et al, 2006: 3). Por seu lado, Fuchs (2011: 129) distingue entre o *conceito de vigilância neutro ou genérico* – que o autor não designa de vigilância, mas de supervisão: neste sentido pode ter um carácter cooperativo e solidário, envolvendo o processamento de informações que visam o cuidado, benefícios, solidariedade, ajuda, cooperação e benefícios a todos e o *conceito de vigilância negativo ou político* - relacionado com a recuperação de informação, armazenamento e processamento, avaliação e uso com “dano potencial ou real, coerção, violência, relações de poder assimétricas, controle, manipulação, dominação, poder disciplinar”.

54 O ascetismo “ao ser transplantado das celas conventuais para a vida profissional, começou a dominar a ética secular e deu o seu contributo para a formação do poderoso cosmos da ordem económica moderna; esta, vinculada às condições económicas e técnicas de produção, com uma força irresistível, determina hoje o estilo de vida, não apenas da população activa, mas de todos os indivíduos que nascem dentro desta engrenagem” (Weber, 1990: 136).

55 Max Weber define dominação como “um estado de coisas pela qual uma vontade manifesta (‘mandato’) do ‘dominador’ ou dos ‘dominadores’ influi sobre os actos de outros (do ‘dominado’ ou dos ‘dominados’), de tal forma que num grau socialmente relevante estes actos têm lugar como se os dominados tivessem adoptado por si mesmos e como máxima do seu agir o conteúdo do mandato (‘obediência’) (Weber, 1993: 699). Ou seja, a

outros campos, designadamente nas grandes empresas económicas e no mecanismo burocrático (*Id., Ibid.:* 882; 888-889; 1060), Weber estudou a forma como ela é exercida nas empresas industriais numa base racional, através do estudo psicofísico do trabalho industrial baseado em métodos de medição onde se calcula o rendimento máximo de cada trabalhador (*Id., Ibid.:* 889; 1994), procurou averiguar que tipo de homem a grande indústria moderna está a gerar<sup>56</sup>. Verificou que a automatização provoca a aceleração e mecanização da acção, só atingível através de um “alto nível de ritmização do trabalho, porque esta facilita de forma substancial a produção de reacções típicas sem que se articule nenhum impulso da vontade” (Weber, 1994: 87-89)<sup>57</sup>, chegando à conclusão que “o espírito que se vive nesta terrível carapaça [...] transformou o rosto espiritual do género humano quase até ao ponto de não poder ser reconhecido e continuará a transformá-lo” (*Id., Ibid.:* 73-74).

Esta visão pessimista de Weber encontrou paralelo, embora com pressupostos teóricos diferentes, na concepção da linha marxista, contestatária das estratégias do poder capitalista, agora reforçado pela utilização da tecnologia, um veículo para o reforço do controlo, da escravização e do confinamento do trabalhador no interior de um conjunto de constrições onde a máquina surge como a encarnação da ciência, concedendo esta à administração a possibilidade de fazer por meios mecânicos o que, anteriormente, procurara concretizar por métodos organizacionais e disciplinares. Enquanto Weber e os autores marxistas se focalizam mais na disciplina e controlo fabril e burocrático, Foucault centrou a sua análise da tecnologia dos poderes disciplinares nas instituições sociais, nomeadamente colégios, escolas, hospitais, organizações militares. Para ele este poder disciplinar tem como objectivo a criação de corpos obedientes, passando a não dobrar através da submissão, mas a utilizar métodos mais discretos, como separar, analisar, diferenciar e decompor até às singularidades necessárias. Os

---

obediência ou submissão está incluída na própria definição de dominação. Frank Parkin (2000: 56) explicita que “Weber não define dominação como uma simples estrutura de poder que exige obediência, mas como uma estrutura de poder que exige obediência resultante da vontade de obedecer”. Portanto, a subsistência da dominação apela a “princípios de legitimidade”, tornando-se, portanto, numa forma de “autoridade legítima” (Weber, 1993: 706).

56 Nestes estudos empíricos Weber procurou averiguar “que tipo de homem está a formar a grande indústria moderna em virtude das suas características internas e que tipo de destino profissional se depara às pessoas que trabalham nela e, através daí, de forma indirecta, que destino extraprofissional se lhes depara” (Weber, 1994: 56). Constatou que esta criou um peculiar “aparato” de produção que imprime o seu selo diferenciador: a existência de uma hierarquia nos postos de trabalho, o submetimento do homem à máquina, uma forte disciplina de trabalho, a generalização do cálculo a todos os movimentos dos trabalhadores (“o terrível aparato calculador que se introduz até nos movimento mais simples”), a superlotação e isolamento dos trabalhadores com amplos efeitos sobre os homens e o seu estilo de vida (Weber, 1994: 73).

57 Pois “mediante a repetição frequente de uma tarefa se forma paulatinamente uma capacidade para realizá-la sem pôr em funcionamento os mecanismos conscientes da vontade e da atenção” (Weber, 1994: 87-89).

instrumentos para a implementação desse poder disciplinar, a que Michel Foucault na sua obra *Vigiar e Punir* chama “Recursos para o Bom Adestramento” (1996: 153-172), são a *vigilância hierárquica*<sup>58</sup>, a *sanção normalizadora*<sup>59</sup> e o *exame*<sup>60</sup>, destacando a visibilidade ou a sua ausência como factor indutor de padrões de autoridade. Para Giddens (2008: 358-359) tanto Weber como Foucault constatarem que a forma mais eficaz de gerir uma organização consiste em maximizar a vigilância, através de autoridades claras e consistentes.

À medida que se estendia o alcance das tarefas administrativas necessárias à organização burocrática, a vigilância foi-se desenvolvendo como um meio de coordenar actividades, decorrentes das novas rotinas vinculadas ao relógio e da dependência da gestão e não da força, tornando a vida quotidiana, de forma crescente, objecto de documentação dentro dos abrangentes arquivos do estado burocrático. As práticas impessoais e centradas em regras deram origem à vigilância dos subordinados e à criação de registos tão essenciais para a burocracia, passando a ser mais psicológica do que física, tornando-se num aspecto significativo das relações de poder, mas não meramente no sentido de reforço de quem está no poder, mas também o resultado das aspirações e esforços da busca da cidadania plena e participação democrática<sup>61</sup> na nova ordem cujo tratamento equitativo requeria que os indivíduos fossem identificados, registados e documentados numa proliferação de *dossiers* (Lyon, 1995: 56). Por isso, a vigilância muitas vezes mostra duas caras: tanto permite a participação social como

---

58 A *vigilância hierárquica* é um “microscópio do comportamento” que funciona em forma de pirâmide e produz um poder múltiplo, automático e anónimo, baseado no “jogo do olhar”, nos “olhares que devem ver sem ser vistos” e, utilizando técnicas de vigilâncias múltiplas e entrecruzadas, consegue induzir efeitos de poder e tornar claramente visíveis os meios de coerção sobre aqueles a quem se aplicam (Foucault, 1996: 153-159).

59 A *sanção normalizadora* tem como finalidade controlar os desvios, tudo o que está inadequado à regra, o que se afasta dela, ou seja, o “campo indefinido do não-conforme”, qualificando os comportamentos de bons ou maus, através de instrumentos capazes de estabelecer uma quantificação e uma economia traduzida em números com vista a uma classificação que marca os desvios, hierarquiza as qualidades, as competências e as aptidões; mas também castiga e recompensa. O poder, diferenciando e hierarquizando não só os actos dos indivíduos mas a sua própria natureza, relacionando os actos, os desempenhos, os comportamentos singulares a um conjunto, que é ao mesmo tempo “campo de comparação, espaço de diferenciação e princípio de uma regra a seguir”, exerce uma pressão constante para que se submetam todos ao mesmo modelo e todos juntos obrigados à subordinação, à docilidade, ou seja, à “coacção de uma conformidade a realizar”. É o “normal como princípio de coerção” que compara, diferencia, hierarquiza, homogeniza, exclui, ou seja, normaliza (Foucault, 1996: 159-163).

60 O *exame* impõe aos que submete um princípio de visibilidade obrigatória através de uma rede de anotações escritas que compromete os indivíduos em toda uma quantidade de documentos que os captam e os fixam e faz de cada indivíduo “um caso”, ou seja, através de técnicas de “acumulação documentária”, objectivação, individualização e sujeição, através do qual o indivíduo é descrito, medido, comparado a outros na sua individualidade, classificado, normalizado, excluído, torna-o um “homem calculável”, passível de comparação e análise (Foucault, 1996: 170-172).

61 Daí que a “vigilância se tenha tornado uma característica central da modernidade” (Lyon, 1995: 61), “fundamental a todos os tipos de organização associados à ascensão da modernidade, em particular o Estado-nação, que se entrelaça historicamente com o capitalismo no seu desenvolvimento mútuo” (Giddens, 1991: 56), tendo-se expandido com a democracia (Lyon, 1995: 44).

constitui um meio de controlo social e as suas subtilezas tanto capacitam e facultam como constringem e limitam a acção (*Id., Ibid.:* 302).

O desenvolvimento das novas tecnologias e o aparecimento de novas práticas de gestão organizacional levou ao aparecimento de “novas formas de criação de coerções”, menos visíveis, mais dissimuladas, que agora “podem organizar um controlo muito cerrado das realizações dos trabalhadores, eliminando aos poucos os espaços ‘fora de controlo’” (Boltanski & Chiapello, 2009: 275), pois os novos dispositivos informáticos “possibilitam, por um lado, fazer um acompanhamento que extingue os momentos de folga e, por outro, garantem o registo de todos os movimentos, com possibilidade de controlo em tempo real e à distância, ou de retrocesso às operações antigas” (*Id., Ibid.:* 276). A vigilância assim gerada torna-se mais penetrante e precisa (Lyon, 1995: 63; Marx, 2010: 150), subtil, indirecta, invisível e difusa (Lyon, 1995: 65; Marx, 2010: 153)<sup>62</sup>, sem necessidade de confinamento espaço-temporal (Lyon, 1995: 65; Marx, 1988: 217; Whitaker, 1999: 173), levando, inclusive, os actores pessoais ou organizacionais a colaborar com ela, de forma rotineira, muitas vezes, inconsciente. Os sistemas padronizados de recolha de informações, munidos de justificações benignas, continuam a apoiar-se numa relação de força, gerando “um novo tipo de assimetria” (Boltanski & Chiapello, 2009: 275)<sup>63</sup>, através de um “trabalho de dissimulação e de transfiguração da verdade objectiva da relação de dominação” (Bourdieu, 2001: 250-251). As novas tecnologias da informação passam a facilitar a vigilância sobre as “instâncias simbólicas e emocionais dos indivíduos”, pois sendo um factor de inclusão ou exclusão, a adaptação à sua lógica torna-se obrigatória, culminando num processo de naturalização da vigilância e, conseqüentemente, da “manipulação da realidade que parece favorecer o surgimento de (ideo)mitos que tornam as realidades construídas psicologicamente (in)suportáveis, aceitáveis e ilegíveis” (Cardoso & Neto, 2011: 14).

---

62 Gary Marx enumera dez características da nova vigilância que a distinguem das formas tradicionais de controlo social: i) transcende a distância, a escuridão e as barreiras físicas; ii) transcende o tempo, observável sobretudo na capacidade de armazenamento e recuperação de informação dos computadores; iii) é escassamente visível ou mesmo invisível, de forma que os sujeitos dos dados são cada vez menos conscientes dela; iv) é frequentemente involuntária; v) tem como preocupação fundamental a prevenção; vi) faz uso intensivo do capital e não do trabalho, o que produz um atractivo cada vez maior; vii) envolve a autovigilância descentralizada; viii) desencadeia a mudança da identificação de suspeitos específicos para a suspeita categorial; ix) é simultaneamente mais intensiva e mais extensiva; x) a rede torna-se mais fina, mais extensa e mais flexível (Marx, 1988: 217-219).

63 Segundo Boltanski & Chiapello (2009: 276), “um dos resultados mais evidentes da informatização do trabalho foi [...] dotar a gestão empresarial de ferramentas de controlo muito mais numerosas e sensíveis do que no passado, com condições de possibilitar o cálculo do valor agregado não só no nível da empresa ou do estabelecimento, mas também no da equipa e até do indivíduo, o que é feito de certa maneira à distância, levando a diminuir, ao mesmo tempo, o número de supervisores (diminuição da extensão das linhas hierárquicas) que, não precisando estar mais na presença dos trabalhadores ou - como se diz - nos seus calcanhars, podiam tornar-se discretos e até quase invisíveis”.



No entanto, os novos tipos de vigilância não garantem por si só a sua própria eficácia, pois a vigilância constitui, frequentemente, o “resultado e o reflexo de uma luta pelo controlo político” e, como tal, proporciona “poder potencial a ambos, controladores e controlados” (Morgan, 2006: 171), de modo que os indivíduos ou organizações sujeitos a ela poderão adoptar um conjunto de acções (re)activas que dependerá quer do grau de incerteza ou autonomia que possa dispor, do domínio de fontes de poder relevantes, da criatividade e engenho, das características pessoais, das limitações impostas pelas estruturas organizacionais ou da configuração adoptada pelo poder vigilante. Assim, as (re)acções adoptadas pelos actores escolares tenderão a adequar-se ao carácter cada vez mais invisível e imperceptível dos processos de vigilância de modo que “onde é invisível o poder, também o contra-poder está obrigado a tornar-se invisível” (Bobbio, 2007: 29). Deste modo, o conhecido paradoxo de que o aumento de formas mais intrusivas de controlo gera um acréscimo correspondente na resistência (Edwards & Collinson & Rocca, 1995: 289-290) é alterado com o advento do controlo discreto, introduzindo desproporções nesta relação oposta. Vários estudos (Cardoso & Neto, 2011; Fineman & Gabriel, 1996; Gabriel, 2003; Gordon, 1987; Lima, 2012; Lyon, 1995; Marx, 1988, 2010; Nord & Jermier 1994; Prasad & Prasad, 1998; Prasad & Prasad, 2000; Zuboff, 1988) confirmam que a vigilância difusa conduz à adopção preferencial de formas reactivas mais dissimuladas, individuais e menos assumidas, invisíveis e silenciosas, tomando a própria *conformidade como forma de resistência*, pois “a conformidade e a resistência podem coexistir na mesma forma de comportamento” (Fineman & Gabriel, 1996: 87)<sup>64</sup> e onde, por vezes, quem exerce a vigilância promova até manifestações controladas de resistência que legitimem o exercício e o reforço do poder hegemónico (Grint, 2002: 183; Prasad & Prasad, 2000: 401; Ventura, 2006: 145). Por isso, “dentro das organizações formais existem espaços que são difíceis de controlar, espaços que estão por administrar e que não são administráveis” nos quais

---

64 Será dado neste trabalho significativa relevância ao conceito de *conformidade* para caracterizar as formas de resposta à vigilância em contexto organizacional e educativo. Ele terá aqui um sentido que irá além da mera observância normativa ou processual, ou seja, do cumprimento de procedimentos, orientações e regras formais-legais, abrangendo igualmente a adesão, mesmo que meramente aparente, a valores e normas sociais que norteiam as práticas organizacionais. Assim, o actor organizacional ao adoptar uma atitude de conformidade beneficiará de uma aprovação que lhe permitirá evitar conflitos, punições, retaliações e contribuir, aparentemente, para a estabilidade organizacional. Porém, essa forma de actuação pode encobrir variadas formas de resistência, uma vez que as ordens podem ser acatadas “de bom grado ou com renitência; podem ser acatadas com ressentimento, com inexactidão, ritualisticamente ou sarcasticamente” (Fineman & Gabriel, 1996: 87). Neste sentido, são admissíveis várias configurações do conceito de conformidade capazes de exprimir formas de resistência, incluindo até a própria hiperconformidade como reacção à vigilância, ou seja, neste último caso, o excesso de zelo na observância das normas, designadamente de carácter formal-legal, explorando as desconexões e contradições normativas, pode tornar inviável a operacionalização de certas formas de vigilância em moldes aceitáveis.

os actores, sem chegar ao inconformismo nem à rebelião, podem adoptar condutas que podem ser “infinidamente mais complexas e ricas do que as que resultam de práticas organizacionais oficiais” (Gabriel, 2003: 176).

## 2.2. Tipologia de vigilância em contexto educativo

As organizações educativas, embora partilhando um conjunto alargado de características comuns, apresentam “propriedades organizacionais únicas” (Ellström, 1983: 231) que as diferenciam das outras organizações. Marcadas por elementos de forte controlo central heterónimo, ainda existe uma tendência para lhes conferir “um excesso de racionalização nas suas actividades e a atribuir maior significado à previsibilidade e à articulação entre elas do que na realidade têm” (Weick, 1976: 9). Muitos decisores políticos ainda se comportam como se as escolas operassem de acordo com o modelo racionalista, alicerçando-se no pressuposto de que o pensamento precede a acção, que o indivíduo faz escolhas óptimas, dispondo de uma informação completa num ambiente minuciosamente especificado e definido, com preferências claramente hierarquizadas, associando um conjunto de alternativas a uma série de consequências através de um recenseamento exaustivo e sinóptico de todas as soluções possíveis (Boudon, 1990: 65; March & Simon, 1967: 170). Porém, na prática as organizações escolares, frequentemente, baseiam as suas acções não numa racionalidade processual previamente estruturada na busca de uma “solução óptima”, mas prosseguem objectivos diversos, ou mesmo conflituais e muitas vezes ambíguos, dispondo de um conhecimento e uma informação imperfeitos, capazes apenas de uma “racionalidade limitada”<sup>65</sup>, na procura de uma “solução satisfatória”<sup>66</sup> (March & Simon (1967: 169-211; Boudon, 1990: 65). Deste modo, os actores organizacionais só raramente têm preferências e objectivos claros, o seu comportamento é variável e instável, sendo a sua decisão sempre condicionada pelo contexto (racionalidade contextual)<sup>67</sup>, nem sempre as suas preferências precedem a acção (racionalidade *a posteriori*), adaptando-se à “aprendizagem experimental dos indivíduos e organizações” (racionalidade adaptativa) (March, 1991: 140-141). Neste sentido, Karl Weick (1976: 4), na sequência de

---

65 A racionalidade limitada implica que cada um raciocina de maneira apenas sequencial num número limitado de soluções alternativas entre as quais escolhe a primeira que satisfaz os seus critérios mínimos de satisfação.

66 Segundo March & Simon (1967: 174), “todo o processo decisório humano, seja no íntimo do indivíduo, seja na organização, ocupa-se da descoberta e selecção de alternativas satisfatórias: somente em casos excepcionais preocupa-se com a descoberta e selecção de alternativas óptimas”.

67 O processo de escolha numa dada situação é afectado pelos seus custos de oportunidade e pela “tendência que as pessoas, os problemas, as soluções e as escolhas têm de se associar mais em função da sua simultaneidade arbitrária do que em função da sua pertinência mútua” (March, 1991: 139-140).

Cohen & March & Olsen (1972), reafirma que nas escolas “frequentemente as intenções seguem a acção em lugar de precedê-la e as intenções e a acção estão debilmente articuladas”, reconhecendo nas organizações escolares um conjunto de características, ainda que variáveis, próprias de *anarquias organizadas*, “particularmente evidentes nas organizações públicas, educativas e ilegítimas” (Cohen & March & Olsen, 1972: 1) e vários componentes organizacionais próprios dos *sistemas debilmente articulados* (Weick, 1976). A articulação débil, verificando-se a vários níveis organizacionais<sup>68</sup>, também se traduziria nos mecanismos de vigilância e controlo.

No entanto, as teorias organizacionais formalistas e racionalistas têm vindo a adquirir uma nova centralidade, desvalorizando a *racionalidade limitada* (Simon, 1970), a incerteza e a ambiguidade dos objectivos e das tecnologias educacionais, os conflitos políticos e as distintas lógicas de acção (Bacharach & Mundell, 1999) das quais a vigilância exercida, sobretudo através das plataformas electrónicas se torna um reflexo e um instrumento. Neste sentido, emerge uma nova tendência de burocratização nas práticas de vigilância por via electrónica em que se destacam elementos como o cálculo racional, a forte articulação, de tipo mecânico, entre os diferentes componentes da organização escolar, a centralização, a ordem e a hierarquia, bem como a realização de objectivos não problemáticos, através de mecanismos tecnológicos cada vez mais fiáveis (Lima, 2015: 1346-1347). A utilização das plataformas electrónicas e a sua adaptação a diversos contextos e finalidades alarga as possibilidades de vigilância, bem como as modalidades em que ela se exerce, reassumindo importância o controlo electrónico de cariz neotayloriano ao serviço da racionalidade gestonária na educação, por influência da Nova Gestão Pública, das reformas do Estado e de suas parcerias com o mercado e a sociedade civil (*Id., Ibid.*: 1349).

A nossa conceptualização admitirá que de um ponto de vista jurídico-normativo é inegável que o desenho e estruturas formais organizacionais da escola e da administração educativa são caracterizados por um normativismo, legalismo, uniformidade e vigilância hierárquica acentuados, condicionando centralmente, desta forma, boa parte da vida das organizações escolares. Porém, este contexto, será confrontado com as práticas dos actores, as estratégias

---

68 A articulação débil pode existir entre meios e fins, entre acções e intenções, entre o trabalho realizado entre as diferentes equipas e/ou departamentos, entre os processos e os resultados, entre a direcção e o que fazem os professores. Embora aparentemente unidos, estão separados e preservam uma identidade própria, de forma que podem existir deficiências num nível que não afectem toda a escola, existindo uma maior tolerância à diversidade na resposta a novas situações que num sistema compacto e também os seus membros possuem amplas margens de actuação nas respectivas unidades organizativas (Weick, 1976: 4-5).

levadas a cabo por grupos e subgrupos que em sua defesa executarão acções capazes de provocar desconexões, diferentes interpretações, observância selectiva ou até pretexto para a criação de regras não formais ou informais. Desta forma, nenhum actor no contexto da acção escolar exercerá controlo total sobre o outro, nem as suas relações serão marcadas exclusivamente pelo conflito, havendo também lugar ao estabelecimento de consensos mais ou menos negociados, mais ou menos tácitos ou expressos, possivelmente produzindo benefícios recíprocos (Lima, 2011c: 46; 1998: 479). Para melhor captar as várias dimensões da realidade escolar, procuraremos articular os dois planos distintos que Lima (1998: 593-598) designa de *plano das orientações para a acção organizacional* e o *plano da acção organizacional*. Esta proposta permite superar a velha dicotomia entre organização formal e organização informal<sup>69</sup>, pois estes dois sistemas, de um ponto de vista analítico, funcionam em simultâneo, onde os diversos actores podem ser tanto reprodutores como produtores de normas e estas, qualquer que seja a sua natureza, poderão ser colocadas no mesmo plano analítico; também tem implicações sobre o conceito de organização, pois esta é agora vista como um conjunto no qual se opõe e se confronta uma multiplicidade de racionalidades, cuja convergência é o resultado da construção de uma ordem, ou seja, da acção de várias estratégias de poder e cujas características (fins, estruturas, regras de jogo, cultura) são o fruto dessas trocas e acções (Friedberg, 1995a: 58).

O conceito de vigilância será entendido aqui num sentido abrangente, abarcando quer as funções de supervisão hierárquica, controlo, coerção, regulação, avaliação, poder disciplinar, quer outras enquadradas num campo de acção colectiva onde diversos actores também dispõem de capacidade de intervenção, vigiando, qualquer que seja a sua posição formal hierárquica, tentando desenvolver ou evitar certos comportamentos de grupos ou indivíduos usando informação, ou outras fontes de poder, no sentido em que na relação de força um pode tirar mais vantagem do que outro, mas em que nenhum está totalmente desamparado perante o outro. Neste contexto, são possíveis práticas de vigilância baseadas em relações de poder assimétricas, manipulação, dominação, armazenamento e processamento de informação com uso capaz de dano potencial ou real, mas também condutas reactivas, emocionais e de rotinas defensivas dos actores sujeitos a essa vigilância em terrenos onde imperam o regateio e as

---

69 Stephen Ball (1994: 211, 219) refere que a separação do campo "formal" e "informal" não constitui uma ferramenta analítica útil, pois a interpenetração entre os dois campos é real, e o informal deve ser incorporado analiticamente a toda a intenção ampla de teorizar sobre as organizações educativas. No entanto, tal como o autor, recorreremos, por vezes, a tal distinção apenas como recurso heurístico para melhor explicitação e ênfase das implicações do campo informal.

relações de forças em termos de diferentes perspectivas e planos, potenciadoras de procedimentos de contra-vigilância, emancipação, resistência, entreajuda, negociação e cooperação. Os tipos de vigilância aqui conceptualizados constituem tipos ideais em sentido weberiano que enfatizam e isolam características parciais e abstractas que na prática podem coexistir e adquirir um carácter híbrido onde elementos de determinados tipos poderão ser diferentemente proeminentes em distintos níveis e sectores, em tempos diferentes ou em relação a actividades diferenciadas.

Embora não esquecendo as práticas de oposição à vigilância visíveis e explícitas, na nossa análise concentrar-nos-emos prioritariamente, devido ao seu maior valor heurístico e à sua grande frequência na vida quotidiana das organizações, nas variadas práticas de oposição mais subtis, dissimuladas e secretas e, frequentemente, menos colectivas e organizadas, fortemente induzidas pela tendência crescente da invisibilidade ou imperceptibilidade das novas formas de vigilância por via electrónica. As práticas de oposição que tanto podem ser planeadas e acidentais, estratégicas e espontâneas, podendo não resultar sempre na quebra metafórica das barras da *jaula de ferro*, serão encaradas como estratégias de acção levadas a cabo por aqueles para os quais fugir ou sair pode não ser uma opção viável. Contribuem, assim, para esculpir os espaços organizacionais e redefinir indefinidamente as fronteiras do controlo organizacional, tornando-as mais precárias do que podemos ser tentados a acreditar (Prasad & Prasad, 2000: 402).

Quadro I – Tipologia de vigilância em contexto educativo

Vigilância		Lógica	Elementos Distintivos	Perspectivas / Imagens Organizacionais
Directa		Relacional	Relações directas cara-a-cara	Arena política
Estrutural		Normativa	Predomínio do sistema de regras	Burocrática
Cultural e Ideológica		Consensualidade	Interiorização de crenças e valores	Cultura
Panóptica	Panóptica Classificatória	Visibilidade / Invisibilidade	Intencional para o vigilante e consciente para o vigiado	Burocrática Dominação
	Panóptica Electrónica		Consciente para o vigiado e realizada à distância	Burocrática Dominação
Fluída		Conexionista	Efeito colateral e não consciente para o vigiado	Burocrática Dominação

### 2.2.1. Vigilância directa

A vigilância directa tem por base uma *lógica relacional*, o “campo das relações cara-a-cara, sempre difíceis de assumir porque potencialmente portadoras de conflitos e de oposições” (Friedberg, 1995a: 116), acontecendo a maioria das vezes no local de trabalho, ponto de constantes interacções dialécticas entre indivíduos ou grupos que se vigiam ou são vigiados de forma visível ou oculta com o intuito de (re)estabelecer a ordem organizacional, defender o *status* ou competir por recursos. Por isso, a dinâmica social da organização escolar só pode ser razoavelmente compreendida em termos de inter-relação entre os campos profissional e pessoal e a estrutura das suas relações é o resultado das tensões e rivalidades reais, dos conflitos e composições que se manifestam mediante tipos formais e informais de contexto (Ball, 1994: 212)<sup>70</sup>. Mesmo quando “as pessoas reconhecem a importância de se trabalhar junto, a natureza de qualquer trabalho específico frequentemente combina elementos contraditórios que criam vários tipos de conflitos de papel” (Morgan, 2006: 162). Por isso, a vigilância está muito directamente relacionada com o conflito (Giddens, 1991: 141) e é poucas vezes não problemática.

Apesar de o superior hierárquico emitir as suas ordens directamente, controlando desse modo as actividades dos subordinados, as relações directas no âmbito organizacional podem manter-se ocultas na medida em que não se explicitam, não se formalizam, não se preparam, não se baseiam em pressupostos intencionais, podendo ou não fazer parte de estratégias para conseguir determinados objectivos. Esse tipo de interacção “ao ter um carácter difuso pode ter um efeito mais penetrante e profundo sobre o indivíduo, já que as barreiras críticas estão desactivadas” (Santos Guerra, 1993: 453). Com base nessas relações quotidianas vão-se estabelecendo juízos de valor silenciados, apreciações desconhecidas, um sistema de prescrições de vigilância que vai criando imagens avaliativas e de controlo que poderão mais tarde irromper, marcando, por seu lado, interacções futuras e transformando-a por qualquer facto, intencional ou fortuito, num tipo de vigilância mais explícita ou formal. Desta forma, “os relacionamentos em diferentes contextos podem ser governados por diversas intenções ocultas sobre as quais nem mesmo os participantes têm consciência” (Morgan, 2006: 162) e, por não se revelarem, sendo tácitas, adquirem conteúdos desconhecidos e dispõem, por isso, também de um poder invisível que vai solidificando predilecções pessoais, formando tendências de

---

70 Este tipo de vigilância predomina nas relações das organizações escolares no contexto de proximidade e interacção físicas e tanto ocorre em relações verticais como horizontais ou laterais, pois as “relações sociais desenvolvem-se a partir dos papéis que os indivíduos desempenham dentro da organização” (Ball, 1994: 213).

opinião, consolidando visões ou “configurando atitudes, estereótipos, valores, crenças, rituais e outros aspectos da cultura organizacional [...], extremamente difíceis de identificar e distinguir” (*Id., Ibid.: 163*)<sup>71</sup>.

O campo variado e complexo das relações em contexto escolar, “em que se interactua e que não é inocente” (Santos Guerra, 1993: 455), favorece o aparecimento entre os vários intervenientes de relações marcadas por conteúdos ocultos, cujo conteúdo secreto e profundo adquire um contorno perscrutador e vigilante que vai dar sentido às linguagens e formas de comunicação, às decisões formais ou informais. Essa faceta escondida das várias práticas, atitudes e percepções que vigoram no contexto escolar e que os seus diversos intervenientes interiorizam, é objecto de vigilância atenta pelos vários actores qualquer que seja o seu grau de envolvimento. Deste modo, este tipo de vigilância do ponto de vista de uma sociologia da acção, apesar do sistema administrativo hierárquico do controlo, possui uma direcção multivariada, podendo todos os actores que operam em contexto educativo ser potencialmente vigilantes e vigiados.

Por outro lado, apesar das organizações educativas sofrerem dum elevado grau de formalização, paradoxalmente grande parte das interações que decorrem no seu seio são de carácter informal, quer referindo-se a aspectos da vida dos indivíduos não relacionados com a actividade escolar, quer direccionados a esta, mas através de interações pouco óbvias e visíveis, decorrendo normalmente em privado e nos bastidores de actos formais. A vigilância directa contém também aspectos informais onde a “perícia de cada um ou a posse de informação valiosa ou de outros recursos podem ser trocados com os que detêm o poder de decisão” (Bacharach & Mundell, 2000: 135)<sup>72</sup>. Exerce-se normalmente em círculos privados, detrás do cenário, filtra e difunde informação e rumores, preenche lacunas da comunicação oficial através de canais mais fluidos e discretos, controla a omissão de determinados assuntos ou fomenta a discussão de outros, constituindo, assim, um meio para tomar decisões, para emendar ou criar novas regras e influenciar acordos formais. A estrutura social de relações na organização acaba por constituir-se em grupos que se articulam em diferentes composições dotados de um poder disseminado, normalmente percebido, ocupando um espaço organizacional extenso, com limites

---

71 O carácter político-cultural da gestão dos sentidos relativos às pessoas e situações assume particular relevância e as (re)acções mais usuais à vigilância, apesar das suas várias possibilidades, passarão pelo domínio do poder simbólico, através da gestão ritualizada de comportamentos, do controlo das aparências e dos espaços de sociabilidade, pois tendo em conta que neste âmbito “as situações falam mais alto do que as palavras”, a gestão da impressão pode ser verdadeiramente a melhor forma de “ganhar sem comprometer as regras do jogo” (Morgan, 2006: 183).

72 Para Stephen Ball (1994: 137) a influência “supõe a capacidade de afectar o julgamento de outrem ou a tomada de decisões, mediante a palavra ou a acção, sobre a base de laços informais de alguma espécie: admiração, medo, obrigação ou competição”.

indefinidos, flutuantes e em permanente rearticulação, embora sem existência formal. Apesar de serem “poderes alternativos, ou paralelos, ou até mesmo clandestinos” (Lima, 2011c: 188), movimentam a organização, convertendo-se num “sistema de vigilância e castigo” (Ball, 1994: 239) a que recorrem com frequência os líderes oficiais das organizações escolares. Estes, segundo Stephen Ball (1993: 211), “tendo muito a perder se lhes escapa o controlo organizativo das mãos”, devem exercer o poder latente e de influência como estratégia “para a qual se devem orientar os directores quando outras formas de controlo são ineficazes”. Assim, se estabelece o “nexo em que a estrutura formal de papéis interacciona com o modelo informal de influências” (Ball, 1994: 240) onde os mecanismos de vigilância assumem um carácter de reciprocidade entre os níveis mais formalizados de autoridade e os níveis informais de influência. As escolas, embora condicionadas pela administração centralizada, apresentam uma série de complexidades e interdependências nas suas estruturas organizativas, de desconexões e desarticulações entre normas prescritas e práticas efectivas, em que órgãos ou cargos formais acabam por exercer papéis diferentes ou até contrários para os quais foram criados, onde, por exemplo, as estruturas pretensamente democráticas de participação podem converter-se numa forma eficaz de impedi-la (Santos Guerra, 1993: 464). Este tipo de vigilância é operacionalizado através de um conjunto complexo de níveis de controlo com orientações diversas e contraditórias que aparentemente lhe parecem reduzir a eficácia. É o caso, por exemplo, em que a *vigilância vertical da gestão de topo* (o director), a *vigilância dos órgãos colegiais de topo* (o conselho geral, o conselho pedagógico e o conselho administrativo) e *as vigilâncias verticais intermédias*<sup>73</sup> coabitam com tipos de *vigilâncias híbridas ou diferenciais*, quer de tipo *vertical de “cima para baixo”*<sup>74</sup>, quer de tipo *vertical de “baixo para cima”*<sup>75</sup> ou outros<sup>76</sup>.

---

73 Subordinados ao director, mas com poder de coordenação/supervisão sobre um grupo de “colegas”, dispõem de um conjunto de competências de controlo sobre eles. Acontecem quer na área do pessoal docente (coordenadores dos departamentos curriculares; coordenadores de directores de turma; directores de turma), quer nas áreas do pessoal não docente (responsável dos serviços administrativos; responsável pelos assistentes operacionais - vulgarmente conhecidos por auxiliares de educação).

74 Não está baseada numa relação hierárquica pura ou num relacionamento vertical puro, nem constitui uma relação paralela, porque estas são por definição “relações entre iguais, indivíduos do mesmo *status* ou então de *status* semelhante” (Etzioni, 1974: 305), mas baseada em diferenças de nível, quer determinadas por regulamentação legislativa (Estatuto do Aluno) ou escolar (Regulamento Interno), ou ainda, pela prática quotidiana. São os casos do controlo: i) *professor-aluno* em que o professor dispõe de uma série de instrumentos de controlo sobre aquele (poder disciplinar; avaliação); ii) *assistente operacional-aluno* em que o assistente operacional dispõe do poder vigilância e admoestação sobre o aluno; iii) *professor-assistente operacional*, onde se verifica um controlo mútuo entre estas duas categorias profissionais com clara ascendência para os docentes que são comumente aceites como de nível superior.

75 É a situação inversa da anterior: i) a vigilância *assistente operacional-professor* verifica-se quando os primeiros controlam as faltas ou atrasos dos professores ou denunciam junto do director aspectos relacionados com o desempenho de algum docente; ii) vigilância *aluno-professor*, acontecendo quando os alunos no exercício dos seus



Porém, a desconexão entre o prescrito e o efectivamente praticado tanto pode diminuir como aumentar a eficácia da vigilância directa formal, tanto se pode afastar do formalmente prescrito como apoiá-lo, tanto o enfraquece em certos pontos como ao mesmo tempo o reforça noutros (Friedberg, 1995a: 154). Assim, o director, pelo seu conjunto alargado de competências e autoridade e pressionado externamente para que o “sistema funcione”, poderá conseguir influenciar, contradizer ou até assumir decisões e mecanismos de vigilância da competência de outros actores ou órgãos, impondo ele próprio um controlo directo, condicionando as margens de autonomia dos diversos actores com competências específicas de vigilância, colocando-os em situação de dependência dele. O director, imerso num “conflito de lealdades” entre a harmonia com os professores e as suas razões e a responsabilidade perante a administração educativa e os pais, em que “cada parte pode esperar o seu apoio e desejar que o director actue em defesa dos seus interesses” (Ball, 1994: 139), tenderá a encarar formas de oposição como *deslealdades*. Porém, o que pode ser visto como deslealdade do ponto de vista do director, desrespeito à sua autoridade e infidelidade às relações de confiança estabelecidas, ou seja, afrontas à pessoa e autoridade do cargo, pode ser visto como lealdade, sob o ponto de vista dos actores subordinados, aos seus interesses e ideologias.

### 2.2.2. Vigilância estrutural

A vigilância estrutural utiliza mecanismos indirectos de controlo, que condicionam e circunscrevem os comportamentos e a tomada de decisões dos actores organizacionais, maximizando os interesses da organização em detrimento dos pessoais. Ela encontra-se incorporada no conjunto de mecanismos estruturais que imprimem às práticas organizacionais uma orientação e uma morfologia específicas e estabelecem os parâmetros de funcionamento da organização. Nos seus aspectos formais e impessoais, partilha muitas das características da teoria da burocracia de Weber onde as regras assumem “uma importância incrível caso se queira compreender o modo pelo qual uma organização trabalha quando ninguém esteja realmente a vigiar”, pois são incorporadas de forma subtil pelos actores organizacionais nas

---

direitos, se queixam e controlam de perto a actividade do professor, quer denunciando-os aos encarregados de educação, quer aos directores de turma ou até ao próprio director, quer ainda, da participação através da associação de estudantes e da auto-avaliação.

76 É o caso, por exemplo, de um coordenador de departamento, com poderes de supervisão sobre um determinado professor, poder ser seu “subordinado” num conselho de turma onde por sua vez este último assume um papel de “superioridade”; o mesmo acontece quando um professor membro de um conselho de turma, sujeito às competências de coordenação do respectivo director de turma, assume por sua vez o papel de director de turma do professor de quem tinha sido “subordinado” noutro conselho de turma; situação mais insólita é a de um subcoordenador de área disciplinar ser avaliado por um professor sobre o qual tem poder de controlo ou supervisão.

suas práticas diárias, tornando-se “um dos meios pelos quais a organização realmente cria as suas características burocráticas” (Morgan, 2006: 137)<sup>77</sup>. Assim, o conceito de estrutura aqui utilizado inclui a tensão e ajuste entre, por um lado, uma força formalizadora capaz de condicionar a acção dos actores organizacionais, concentrando o poder de decisão no topo da hierarquia e utilizando regras e regulamentos detalhados, segundo padrões claramente definidos e, por outro lado, a acção organizacional que modela a estrutura formal através da produção de regras informais e normas implícitas de socialização. Assim, a estrutura organizacional constitui o produto de um processo onde se misturam disposições formais e processos informais apoiando-se uns nos outros, onde “as prescrições formais se enraízam numa estrutura de poder e em processos de troca e de negociação informais para os quais elas fornecem por sua vez os argumentos e os recursos” (Friedberg, 1995a: 153)<sup>78</sup>. Deste modo, a vigilância estrutural assenta numa *lógica normativa*, que tem por base as normas e regulamentos quer de âmbito mais formalizado quer decorrentes dos acertos dos contextos de acção organizativa.

Articulando os dois planos organizacionais analíticos já mencionados (o *plano das orientações para a acção* e o *plano da acção*) podemos verificar que a estrutura organizacional, as regras, os regulamentos e os procedimentos tanto podem funcionar como instrumentos racionais de controlo e vigilância do cumprimento de tarefas e redução de fontes de incerteza, como podem ser utilizados como *processos políticos* no quadro de relações de poder, concedendo possibilidades tanto a vigilantes como a vigiados. Com efeito, visando racionalizar os problemas, fazer desaparecer incertezas, estabilizar, regularizar e tornar mais previsível o funcionamento da organização, a estrutura e as regras formais podem constituir paradoxalmente uma dificuldade para a própria vigilância hierárquica, pois além das suas “funções manifestas”, as regras também possuem “funções latentes” (Gouldner, 1964; 1971) que podem causar “consequências imprevisíveis e não discutidas convencionalmente” (Gouldner, 1971: 65), ora servindo os interesses da hierarquia, ora constituindo um apoio utilizado pelos subordinados para sua protecção e restrição do arbítrio dos superiores. Pois, sendo demasiado abrangentes ou detalhadas, acabam por constituir “regulações enciclopédicas” (Lipsky, 1996: 282) que podem

---

77 A estrutura organizacional e suas regras, objectivos, descrições de cargos e procedimentos operacionais padronizados desempenham uma função interpretativa, pois agem como pontos primários de referência para o modo como as pessoas vêem e interpretam os contextos em que trabalham (Morgan, 2006: 136).

78 Em contexto escolar, este processo está muito bem dissecado por Licínio Lima (1998: 164-170) na sua proposta teórico-conceptual para a análise organizacional da escola em que no *plano das orientações para a acção organizacional* inclui as estruturas organizacionais latentes (abrangem as regras formais), as estruturas organizacionais ocultas (abrangem as regras não formais e informais) e no *plano da acção organizacional* inclui as estruturas organizacionais manifestas (abrangem as regras efectivamente actualizadas).

até contradizer-se, produzindo novos problemas e incertezas que surgem das dificuldades levantadas pela aplicação no dia-a-dia, gerando, por sua vez, “novas regras como forma de corrigir deficiências e erros e de suprir fontes de incerteza” e que “provavelmente, não só poderão vir a não conseguir erradicar tais fontes de incerteza, como poderão, ainda, produzir outras” (Lima, 1998: 174) que podem ser aproveitadas por aqueles aos quais elas pretendem limitar (Crozier & Friedberg, 1990: 74-75). Admitindo a lei “sempre um espaço de tolerância”, “uma margem de indefinição”, o actor organizacional aproveitará para agir furtivamente, não lhe obedecendo, mas também não lhe desobedecendo, ou seja, escapando “ao ditame estrito dentro do próprio âmbito da lei” (Gil, 2012: 73-74).

Assim, a vigilância baseada nos mecanismos estruturais de carácter mais formal encontra resistências no seu contexto de acção onde os actores organizacionais escolares usarão a complexidade administrativa e a inconsistência entre as exigências formais estabelecidas e os recursos existentes (sobretudo os dependentes da administração central) para enfraquecer a ordem normativa estabelecida que se tornará ilegítima aos olhos dos subordinados, fornecendo “as bases para o seu não cumprimento” (Lima, 1998: 173-174). Deste modo, os actores escolares da periferia justificam o incumprimento não com a vontade expressa de desobedecer ou de obstruir, mas com um “corpo de leis e de práticas tão grande e um conjunto de direitos, obrigações e privilégios tão fortemente estabelecido, que [...] não lhes é possível responder à última instrução sem violar uma outra anterior e sem afectar os legítimos direitos” (Kaufman, 1981: 7). Deste modo, acabam por encontrar “um bode expiatório e alguns argumentos de desculpabilização” que lhes permite obter “a protecção que necessitam e que valorizam e a manutenção de situações consideradas favoráveis, construídas ao longo do tempo como defesa ou como oposição, e que afinal a centralização e o normativismo foram admitindo, por ignorância ou por tolerância” (Lima, 2011c: 73), acabando por se eximir a orientações e valores prescritos e defender ou manter os seus próprios interesses<sup>79</sup>.

---

79 Para este efeito convocamos o conceito de *infidelidade normativa*, utilizado por Licínio Lima (1998: 176) como oposição à conformidade normativo-burocrática. Segundo o autor, “na verdade a infidelidade seria mais correctamente compreendida se considerada enquanto fidelidade dos actores aos seus objectivos, interesses e estratégias”.

### 2.2.3. Vigilância cultural-ideológica

A vigilância cultural-ideológica<sup>80</sup> apoia-se no pressuposto que o que acontece na organização não é só aquilo que se vê, mas subjacente à acção dos seus membros existe todo um conjunto de pressupostos tácitos, cultura, valores, crenças, normas não escritas que orientam a sua prática quotidiana na organização, que dão sentido e razão de ser ao que ocorre nela e afectam a forma como pensam, sentem e actuam e, no fundo, como enfrentam e resolvem os problemas e dificuldades organizativos. Operacionaliza-se através de processos de interiorização e assimilação de valores culturais, princípios organizativos ou crenças dominantes na sociedade, funcionando como manipulação simbólica que leva os indivíduos a tomar a realidade como dada. Ela baseia-se no conceito de cultura organizacional que, entendido sob o ponto de vista integrador<sup>81</sup>, inspirado nas abordagens funcionalistas, enfatiza a consistência, clareza e consensualidade de valores, interpretações e crenças partilhadas pelos membros de uma organização, ignorando-se a possibilidade de emergência de eventuais inconsistências, conflitos, ambiguidades ou até de diferenciação de subculturas (Torres, 1997: 40). Usa como lógica a *consensualidade*, pois os actores organizacionais, compartilhando significados comuns e actuando sob normas, valores, crenças, cerimónias e outras práticas sociais que comunicam ideologias-chave, tenderão a reagir a uma nova situação de forma semelhante e chegarão a conclusões concretas idênticas sobre as acções a realizar, pois “as pessoas que se encontram e trabalham juntas acabam facilmente por pensar da mesma forma” (Brunsson, 2006: 38). A vigilância vista desta perspectiva baseia-se em processos de interiorização<sup>82</sup> e assimilação de valores, levando os actores organizacionais a tomar a realidade como dada, pois sendo tratados

---

80 O conceito de ideologia aqui adoptado parte da definição de John Thompson (1998: 85) referindo-se às “maneiras como o sentido serve para estabelecer e sustentar relações de dominação” de modo que através de fenómenos simbólicos (e não materiais) significativos se criam e instituem, bem como mantêm, reproduzem e sustentam relações de dominação, mantidas por relações de poder sistematicamente assimétricas. Complementamo-lo com a noção dada por Claude Lessard (2009: 64) quando se refere aos discursos que tendem a transformar os interesses particulares em interesses universais (correspondendo tais interesses particulares normalmente aos interesses dos grupos dominantes), aliados a valores associados ao bem público, facilitando a passagem do particular ao geral. Para Lessard, “a ideologia combina assim regularmente ao mesmo tempo referências a ‘transcendentes’ (a democracia, o desenvolvimento económico, a justiça social etc.) e a análises e raciocínios estratégicos com ligação com uma realidade a ser salvaguardada, melhorada, ou a ser transformada. [...] Busca frequentemente apoiar-se na ‘ciência’, concebida como um dispositivo de produção de saberes sob a forma de resultados de pesquisa empiricamente ‘sólidos’ e assim ‘incontestáveis’, ou então sobre análises de contextos e de situações que se apresentam como ‘objectivas’ e ‘racionais’, ao mesmo tempo em que parecem sustentadas por um ‘senso comum’”.

81 Cultura neste sentido corresponde a “um conjunto de símbolos, crenças, valores mitos e outros factores pertencentes à ordem do simbólico, que representam o padrão da conformidade ideal e que, por isso, se deseja interiorizar prioritariamente a todos os actores da organização” (Torres, 2004: 164).

82 Segundo Bernard Lahire (2011: 168) “é a interiorização pelos seres humanos da normalidade ou da evidência de sua situação que explica a necessidade que eles têm de viver da maneira como vivem”.

“consistentemente em termos de certos pressupostos básicos, acabarão provavelmente por se comportar de acordo com esses pressupostos” (Schein, 1992: 24), incorporando práticas e disposições ajustadas aos objectivos da organização e a uma visão do mundo dominante e aparentemente consensual. Ela permeia a actividade organizacional de modo a não se tornar necessária a vigilância directa, transmite valores e constitui um filtro ou uma lente para ver uma realidade apresentada como “dada”<sup>83</sup>.

A vigilância cultural-ideológica usa mecanismos de controlo ideológico e estratégias de dominação<sup>84</sup>, designadamente, actuando através da naturalização da ordem social e organizacional, apresentando como “necessário, natural, racional e auto evidente”, um mundo socialmente construído, tratando os interesses particulares de grupos como se fossem os interesses de todos, através da paridade dos interesses das organizações com os interesses específicos das gerências (Alvesson & Deetz, 1999: 240); oferecendo aos subordinados concessões que, não afectando os interesses essenciais dos superiores, proporcionam aos subordinados “ganhos marginais” (*Id., Ibid.*: 242) que acabam por facilitar a manutenção da subordinação; estruturando as organizações de forma que os seus membros “não têm nenhum recurso garantido para verificar os requisitos de veracidade, legitimidade, sinceridade ou clareza feitos sobre eles pelas estruturas estabelecidas de autoridade” (Forester, 1994: 138). Deste modo, determinadas estruturas ideológicas, quer sociais quer organizacionais, dispõem de um papel estratégico na formação e limitação selectiva dos interesses e valores – portanto da acção

---

83 No entanto, a vigilância assente em pressupostos culturais também pode ser vista sob a perspectiva que enfatiza os dissensos - perspectiva diferenciadora -, os conflitos e os antagonismos culturais, a verificação na organização da coexistência de subculturas, dividida em grupos que pensam de formas muito diferentes, adquirindo os actores e o papel dos diferentes grupos maior protagonismo na negociação dos significados, valores e normas estruturadoras da organização e, portanto, também nos mecanismos de vigilância (Torres, 2004: 164, 165; Morgan, 2006: 125), articulando-se com a perspectiva das organizações vistas como arenas políticas. Estas divisões subculturais podem surgir porque os membros da organização têm lealdades divididas, ou seja, nem os líderes formais têm o monopólio da criação de uma cultura organizacional, nem todos estão completamente comprometidos com os valores organizacionais compartilhados pelos que estão formalmente no controlo, desenvolvendo-se coligações sustentadas por conjuntos específicos de valores, através de divisões informais de opinião que se constituem sob a forma de “contra-culturas” numa luta pelo controlo ideológico no intuito de modelar a cultura organizacional (Morgan, 2006: 131-132). Colocando-nos numa perspectiva próxima dos modelos de ambiguidade, descobrimos elementos da cultura de carácter fragmentado – perspectiva fragmentadora – que enfatizam a emergência de uma variedade de interpretações sobre a realidade organizacional, caracterizada pela complexidade, desconexão e pelo paradoxo, pois as pessoas dizem uma coisa e fazem outra (Torres, 2004: 166; Morgan, 2006: 125, 126).

84 Muitas vezes a “situação de dominação” não é vista pelos actores como tal em virtude do “trabalho de legitimação da dominação pelos dominantes ou os simples efeitos de habituação que as dominações plurisseculares produzem naqueles que a elas se submetem ou as incorporam, desde as suas primeiras socializações, e que fazem com que essas dominações lhes pareçam tão “naturais” quanto as paisagens nas quais se acostumaram a viver” (Lahire, 2011: 176).

– dos seus actores<sup>85</sup>, estabelecendo relações de poder e mantendo padrões de dominação e controlo (Reed, 1999: 76).

Em contexto educativo, a vigilância cultural-ideológica tem-se processado predominantemente através de práticas discursivas dotadas de propriedades polissémicas particularmente propensas à ocultação e naturalização de uma realidade que tende a transformar os interesses de um grupo dominante em interesses universais (Correia, 1999: 82; Lessard, 2009: 64)<sup>86</sup>. Ela conduz a “uma sujeição adaptativa imposta pela organização” em que os actores da periferia parecem legitimar a manipulação da realidade e aquiescer de forma aparentemente justificada à vigilância imposta através de uma “realidade construída” como sendo a única realidade possível, porque tomada como “natural” (Cardoso & Neto, 2011: 12). Os mecanismos de resistência aos processos de vigilância por métodos ideológicos processam-se através de um sistema de utilização da conformidade como forma de desconformidade onde determinados actores organizacionais, compondo com uma ideologia, acabam por escapar a uma força por não resistirem a outra. Assim, por exemplo, os gestores escolares de forma a “salvar a pele” e a obterem um crédito social e organizacional, capaz de lhes trazer credibilidade e confiança de modo a retirar daí benefícios para desconformidades futuras, em áreas mais visíveis e objectivas mostrarão uma conformidade, cumprindo o estipulado pela administração centralizada e partilhando formalmente da sua ideologia. Porém, noutras operam ou facilitam formas de resistência menos visíveis através de incumprimentos de obrigações de carácter mais subjectivo ou ambíguo, através dos quais procuram manter margens de autonomia, muitas vezes, com o assentimento tácito da administração central.

#### 2.2.4. Vigilância panóptica

A vigilância panóptica baseia-se numa *lógica de visibilidade/invisibilidade* - visibilidade do vigiado e invisibilidade do vigilante -, tendo como objectivo procurar induzir no vigiado a consciência do

---

85 Com a incorporação e normalização ideológicas, qualquer dissidência que mina a missão do grupo e, por extensão, da organização, levam a marca "irracionalista", a pior forma de desobediência, porque, ao contrário da deslealdade, a noção de irracionalidade tem conotações mais vastas, colocando em questão mesmo a estabilidade psicológica dos colaboradores (Edwards & Collinson & Rocca, 1995: 289-290), pois se eles não se adaptam ao discurso ideológico em vigor ou não participam dos rituais, serão “patologizados” pelo olhar da gestão e transformados em párias organizacionais por colegas (Fleming & Sewell, 2002: 860-861).

86 Elas enquadram-se num movimento amplo de afirmação das ideologias mais tecnicistas e gestionárias, voltadas para os valores da excelência, eficácia e produtividade, assentes no “novo paradigma da gestão pública”, defendendo a “transplantação para a escola pública de formas de gestão de ‘tipo empresarial’” (Afonso, 2003b: 21). Neste novo paradigma “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” (Lima & Afonso, 1993: 34).

constante exercício dessa vigilância. Baseia-se na analogia da prisão panóptica<sup>87</sup> que “tinha como intenção maximizar o controlo sobre o comportamento dos internos através de vigilância real ou imaginada” (Giddens, 2008: 357), entranhando o sentimento de autovigilância no próprio detido, de forma que ele se sentisse vigiado, num estado consciente e permanente de visibilidade: não sabendo, no entanto, se estaria a ser observado, mas tendo a certeza de que sempre podia vê-lo (Foucault, 1996: 177-178)<sup>88</sup>. Este tipo de vigilância é discreta, intencional, não se baseia numa lógica relacional real, mas fictícia, porque o vigilante pode, ou não, ser conhecido ou identificado, utiliza a visibilidade e a “a incerteza como meio de subordinação” (Lyon, 1995: 97), com o objectivo de provocar a consciência da permanente visibilidade e subordinação subtil e calculada. O seu carácter preventivo, funcionamento contínuo e mecanismos automáticos asseguram a sua eficácia.

#### 2.2.4.1. Vigilância panóptica classificatória

Os princípios do panopticismo inspiraram a forma como muitas organizações procederam a determinadas disposições arquitectónicas, enfatizando a distribuição dos actores nos espaços, de modo a realçar a sua visibilidade, ou a sua ausência, influenciando e imprimindo padrões de autoridade. Assim, “quanto mais visível fosse a actividade dos subordinados, tanto mais facilmente poderiam ser submetidos à vigilância” (Giddens, 2008: 357) e, desta forma, forçados a regular o seu próprio comportamento. Assegurava-se, portanto, o funcionamento automático do poder, porque quem está submetido a um campo de visibilidade e sabe disso “retoma por sua conta as limitações do poder; fá-las funcionar espontaneamente sobre si mesmo; inscreve em si a relação de poder na qual ele desempenha simultaneamente os dois papéis: torna-se o

---

87 A prisão panóptica foi idealizada por Jeremy Bentham no final do século XVIII como mecanismo ideal para aplicar nas prisões inglesas, mas reconhecido pelo próprio autor como aplicável “a qualquer sorte de estabelecimento, no qual as pessoas de qualquer tipo necessitem ser mantidas sob inspecção” (Bentham, 2008: 15). No esquema da prisão panóptica, os prisioneiros estavam isolados em celas individuais dispostas em forma circular em torno de uma torre de vigia central. As celas possuíam uma única janela visível coberta por uma persiana transparente que permitia aos guardas monitorizar todas as celas partir de um único lugar, desconhecendo os prisioneiros se os observavam em dado momento, de tal forma que “invisível, o inspector reina como um espírito; mas em caso de necessidade pode este espírito dar a prova da sua presença real” (Bentham, 1979: 36-37). Esta imagem acabou por “impregnar todas as discussões contemporâneas sobre a vigilância” (Whitaker, 1999: 46), para a qual contribuiu decisivamente Foucault que a utilizou para representar a quintessência do poder disciplinar (Foucault, 1996: 181). A sua capacidade esquemática e força de síntese fez com que fosse utilizado em contextos organizacionais mais amplos.

88 O dispositivo panóptico é para Foucault o instrumento ideal para disseminar práticas de vigilância em todas as estruturas institucionais, onde o poder pode “vigiar todas as dependências onde se quer manter o domínio e o controlo. Mesmo quando não há realmente quem assista do outro lado, o controlo é exercido” (Foucault, 1996: 181), sendo, por isso, “absolutamente indiscreto, pois está em toda a parte e sempre alerta, pois em princípio não deixa nenhuma parte às escuras e controla continuamente os mesmos que estão encarregados de controlar; e absolutamente ‘discreto’, pois funciona permanentemente e em grande parte em silêncio” (*Id. Ibid.*: 158).

princípio da sua própria sujeição” (Foucault, 1996: 180)<sup>89</sup>. Encontramos tais características arquitectónicas em organizações com pessoas que trabalham colectivamente em espaços abertos, designadamente em linhas de montagem das grandes indústrias, em escritórios separados por paredes de vidro ou outras organizações com postos de trabalho dispostos de forma a tornar possível a visibilidade constante aos olhos dos seus supervisores ou de outros actores, internos ou externos, condicionando desta forma as posturas e actividades laborais.

No entanto, a vigilância panóptica na sua forma classificatória é a forma mais frequente em contexto escolar. É efectivada pelo registo permanente de actos potencialmente aptos e úteis para identificação e controlo, possibilitando a uniformidade para permitir depois a diferenciação, facilitando, deste modo, a vigilância dos actores a cargo de uma “análise” normalizadora e anónima, de forma que a acção de cada indivíduo possa constituir a base de um julgamento e o poder disciplinar das classificações introduzir-se na consciência, limitando-a (Tyler, 1991: 149, 161). Este poder indirecto, mediador, classificador estabelece uma “dialéctica do controlo” e da “acumulação documentária”, da objectivação, individualização e normalização, produzindo um “homem calculável”, passível de comparação e análise (Foucault, 1996: 172), tornando-o visível ao máximo, enquanto o poder vigilante se oculta. Este “estado de permanente e consciente visibilidade (ou visibilidades)” passou a basear-se em contexto educativo numa “desconcertante imensidão de dados, indicadores de performance, comparações e competições” (Ball, 2010: 40) impulsionada pela ideologia gerencialista que, com as suas reformas “de cima para baixo”, acaba por realçar a visibilidade e ritualização dos resultados das escolas (Tyler, 1991: 187). A sua divulgação e publicitação tem servido como base para a avaliação dos órgãos de gestão, fazendo sempre recair sobre os gestores ou directores a justificação e a responsabilização mais imediatas desses resultados, que farão repercutir em mecanismos de controlo organizacional mais severos que acabam por “transformar a escola num novo *panóptico*, incrementando os mecanismos de controlo e vigilância sobre os seus actores educativos” (Afonso, 2003b: 21).

A vigilância panóptica classificatória ao procurar induzir no vigiado a consciência da possibilidade do constante do seu exercício, intensifica o *padrão de dominação/subordinação*, disseminando entre os actores sujeitos a ela, embora pouco assumido ou até inconsciente, um medo “difuso, disperso, indistinto, desvinculado, desancorado, flutuante, sem endereço”, originado pelo receio da exposição permanente e pela “ignorância da ameaça e do que deve ser feito [...] para fazê-la

---

89 A sua força é “nunca intervir, é exercer-se espontaneamente e sem ruído” e dessa forma exerce uma pressão constante que “age antes mesmo que as faltas, os erros, os crimes sejam cometidos” (Foucault, 1996: 181).



parar ou enfrentá-la, se cessá-la estiver além do nosso alcance” (Bauman 2008: 8). É um medo interiorizado que se manifesta em acções rotineiras e defensivas de antecipação, dependentes “mais da falta de confiança nas defesas disponíveis do que do volume ou da natureza das ameaças reais” (*Id. Ibid.*: 9). Correndo “até por debaixo da película finíssima que o separa das atitudes supostamente construídas para o combater” (Gil, 2012: 66), leva os actores sujeitos à vigilância a adoptarem estratégias de oposição que privilegiarão o encaixe na estrutura organizacional sem romper com ela ou afrontá-la directamente, respeitando nos aspectos externos as normas impostas e valores dominantes. Essas estratégias visam, por medo e evitamento do conflito aberto, produzir a aparência de conformidade, mesmo quando a sua prática esteja em contradição ou não tenha como princípio a sua obediência (Bourdieu, 2008: 217). Estas práticas são compatíveis com os *ajustamentos secundários contidos*<sup>90</sup> de Goffman (1992: 160, 167) e com a *resistência de rotina* de Prasad & Prasad (2000: 388), ou seja, “formas de oposição menos visíveis e mais indirectas” que, ao contrário da maior parte da resistência formal, é muitas vezes “de natureza encoberta”, constituindo “subversões subtis e formas de desligamento” difíceis de detectar no local de trabalho, mas que “representam esforços consistentes de oposição a formas de controlo e dominação”. Alguns estudos (Nord & Jermier 1994; Prasad & Prasad, 1998; Prasad & Prasad, 2000) indicam que é provável que este tipo de oposição à vigilância seja “actualmente a forma de resistência mais difundida nas organizações, embora seja muito menos evidente para o observador casual” (Prasad & Prasad, 2000: 388), tornando-se uma componente central na luta contínua sobre a vigilância nas organizações, pois constitui a base para que outras formas de resistência possam crescer e é propensa a persistir após essas formas terem falhado ou produzido, por sua vez, um novo padrão de desigualdade.

#### 2.2.4.2. Vigilância panóptica electrónica

A imagem do panóptico como metáfora insuperável do poder da vigilância no mundo contemporâneo está intimamente associada aos avanços tecnológicos, originando, desse modo, um tipo de vigilância com as características básicas da panóptica, mas adaptada e, em certos

---

90 Ou seja, *secundários*, porque o actor organizacional “emprega meios ilícitos, ou consegue fins não-autorizados, ou ambas as coisas, de forma a escapar daquilo que a organização supõe que deve fazer e obter e, portanto, daquilo que deve ser” (Goffman, 1992: 160); *contidos*, porque se “encaixam” nas estruturas institucionais existentes, sem introduzir pressões para mudança radical, e que, na realidade podem ter a função evidente de desviar esforços que poderiam ser perturbadores” (*Id. Ibid.*: 167). Goffman ainda admite *ajustamentos secundários perturbadores* como aqueles em que “as intenções realistas dos participantes consistem em sair da organização ou alterar radicalmente sua estrutura, o que leva a uma ruptura da operação suave da organização” (*Id. Ibid.*).

aspectos, intensificada (Whitaker, 1999: 50), pela introdução das novas tecnologias da informação<sup>91</sup>. Desta forma, passa a ter como características relevantes a invisibilidade, o não confinamento (sem barreiras físicas e temporais), maioritariamente intencional para o vigilante e consciente para o vigiado, a incerteza como meio de subordinação dos vigiados, bem como a participação na própria vigilância através do fornecimento da informação necessária para a sua realização (Poster, 2000: 102). Ela é exercida à distância, de forma subtil, por um inspector invisível, através de câmaras de vigilância electrónica, redes de computadores apoiados pela internet, circuitos de informações gerados por bases de dados que “operam de forma contínua, sistemática e sub-reptícia” (*Id. Ibid.:* 82), controlando as actividades menos supervisionadas directamente “sob o olho vigilante do computador” (Morgan, 2006: 174).

As características da vigilância panóptica reaparecem, inscritas e intensificadas digitalmente, na nova vigilância administrada pelos computadores (Lyon, 1995: 114) através da inspecção invisível de forma intencional por parte dos actores que dominam a programação e gestão das

---

91 Apesar do reconhecimento da relevância do modelo panóptico, não existe, no entanto, consenso sobre a questão. Um grande número de autores, dos quais se destacam Gandy, 1989, 1993; Gordon, 1987; Lyon, 1995; Marx, 1988; Rule, 1973; Whitaker, 1999; Zuboff, 1988. Murakami Wood (2007) defende a existência de um processo de persistência, maximização ou complexificação do modelo panóptico. Porém, outros defendem a sua superação ou desadequação para explicar a vigilância electrónica, mas remetem o conceito de panóptico para uma visão reducionista de confinamento espacial e radicalmente superado. Por exemplo, Bauman (2001: 18) para quem “a modernidade, no estágio presente, é acima de tudo, pós-panóptica”, referindo-se ao panóptico como o “antigo modelo moderno favorito de controlo social e sua actual irrelevância e morte gradativa” (Bauman, 1999: 10), adopta uma outra metáfora (Sinóptico), onde “muitos vigiam poucos” (*Id. Ibid.:* 59) em contraposição com o panóptico em que poucos vigiavam muitos. Zygmunt Bauman usa, ainda, o conceito de Superpanóptico, de Mark Poster, para marcar as diferenças e desadequação do Panóptico com as novas realidades (*Id. Ibid.:* 58). No entanto, Mark Poster usou o conceito de Superpanóptico como forma de intensificação e não superação do panóptico. Para melhores esclarecimentos, Cfr. Poster, 2000.

Gilles Deleuze (2008), remetendo, igualmente o panóptico para uma perspectiva de apenas confinamento, constata uma “crise generalizada de todos os meios de confinamento, prisão, hospital, fábrica, escola, família” (Deleuze, 2008: 220) e sinaliza a mudança das sociedades disciplinares para as “sociedades de controlo”. Nestas, os moldes dos meios de confinamento são substituídos pelas modulações, moldagens auto-transfigurantes em permanente mudança, em que a assinatura que assinala o indivíduo e o número de matrícula que indica a posição numa massa das sociedades disciplinares, tornam-se nas sociedades de controlo, uma cifra, uma senha que marca o acesso à informação, ou a sua rejeição; os indivíduos tornam-se “dividuais”, “dividuos”, ou seja, divisíveis, e as massas tornam-se em amostras, dados, mercados ou “bancos” (*Id., Ibid.:* 222). Agora o espaço físico é superado e o controlo deixa de ser centrado num único ponto para se tornar difuso e espalhar-se por todo o lugar; os mecanismos de vigilância são accionados pelo próprio vigiado, de forma consentida ou sem alternativa, o controlo é “de curto prazo e de rotação rápida, mas também contínuo e ilimitado, ao passo que a disciplina era de longa duração, infinita e descontínua.

David Lyon refere que não há uma metáfora ou modelo único para resumir os elementos centrais da vigilância contemporânea mas podem extrair-se chaves importantes de leitura do panóptico de Bentham. Porém, apesar do modelo panóptico não proporcionar uma explicação “total” da vigilância, ele oferece um terreno para interpretação social analítica com ampla margem de relevância potencial nos domínios da administração do Estado, no trabalho policial, na actividade laboral e no mercado de consumo (Lyon, 1995: 115). Em nosso entender, o modelo panóptico é compatível com outros mecanismos contrapostos, podendo ser conciliados, designadamente aspectos da vigilância panóptica electrónica com algumas ideias pertinentes assinaladas por Deleuze às “sociedades de controlo”.

plataformas electrónicas quando desse intuito têm consciência os subordinados. Neste sentido, a vigilância panóptica electrónica ajusta-se à crescente sofisticação, alcance e variedade de *sistemas burocráticos* de vigilância e controlo, incorporando as “mudanças tecnológicas, culturais e políticas que estimularam a criação e a difusão de sistemas de vigilância mais discretos, [...] muito menos dependentes de supervisão e controlo directos” (Reed, 1999: 80). Por outro lado, a “impessoalidade do controlo e do comando, pela automatização da vigilância torna menor a visibilidade do poder” (Motta, 1986: 113), reafirmando a actualidade da preocupação de Weber com a previsível expansão da burocracia, potenciada pelas condições técnicas, governada por burocratas anónimos, escondidos por detrás de enormes bases de dados digitais, câmaras de vigilância ou potentes sistemas informáticos, imaginando que esse mecanismo burocrático digital possa forjar o molde da servidão do futuro que poderá levar os homens algum dia a submeter-se-lhe impotentes (Weber, 1993: 1074). De facto, os dispositivos de vigilância panóptica parecem estar fortemente comprometidos com processos de racionalização que, são em si mesmo, um modo de dominação, aproximando-se, deste modo, com os postulados teóricos da imagem das *organizações vistas como instrumentos de dominação*. Assim, além de existir “quase sempre um elemento de dominação em todas as organizações” (Morgan, 2006: 280), também a crescente sofisticação dos controlos burocráticos e computadorizados exercem uma “dominação distanciada, mas que opera com tanta força que exerce um efeito de advertência permanente” (Zarifian, 2002: 30), criando “novas formas de consciência a respeito da organização” fomentando um “mundo orwelliano” potencialmente manipulador e totalitário (Morgan, 2006: 143)<sup>92</sup>.

Em contexto educativo, as relações entre as escolas e a administração central são mediadas agora por dispositivos electrónicos que amplificam a capacidade de controlo do centro para as periferias e sobre o trabalho pedagógico, criando um ambiente de consciência da vigilância constante, invisível e centralizada por burocratas desconhecidos. Tais práticas assumem, assim, elementos característicos da vigilância panóptica electrónica<sup>93</sup>, como o atestam um dos poucos

---

92 As possibilidades de medição e controlo dos seus desempenhos, por exemplo, nos *call centers* estudados por Fernie & Metcalf (1998: 2), pode ser realizada de forma tão eficaz que “a tirania da linha de montagem constitui um picnic de escola ao domingo se comparado com o controlo que a administração pode exercer pela telefonia computadorizada”.

93 Também ao nível das próprias escolas vários são os dispositivos que induzem a uma vigilância de tipo panóptico electrónico, tais como, o uso generalizado de cartão electrónico por parte dos agrupamentos escolares para utilização dos vários actores escolares, cujas funcionalidades permitem verificar (a nível escolar) todas as “pegadas” ou a sua ausência, registadas pormenorizadamente pelo cartão, podendo, assim, ser possível aferir com rigor atrasos, desajustes vários (por exemplo se o aluno tirou senha para almoçar na cantina e não apareceu, se saiu da escola sem autorização...), dando assim mais facilmente origem a reprimendas e sanções. Do mesmo modo, o uso

estudos realizados sobre o tema, onde se reconhece que os dispositivos electrónicos da administração educativa

“constituem uma estratégia que, em termos de dinâmicas de poder, beneficia quem está mais próximo dos centros de decisão, ao permitir, por exemplo, a *instauração de um ambiente do tipo panóptico*<sup>94</sup>; gerando entre quem está na periferia — em especial os professores — uma sensação de embaraço pela possibilidade eminente de exposição pública de ineficácias, atrasos e falhas que era suposto não existirem, uma vez que as novas tecnologias — segundo um discurso ideologicamente comprometido com as ideias de "modernização" e "qualidade" — garantiriam naturalmente o funcionamento rigoroso e pontual da máquina administrativa” (Pereira, 2009: 194).

As relações entre a administração central e as escolas, mediadas por dispositivos electrónicos, constituem cada vez mais “contextos privilegiados de controlo remoto” (Lima, 2011c: 170) e as suas práticas discretas, difusas e invisíveis são percebidas pelos actores da periferia como estratégias de vigilância permanentes e automáticas levadas a cabo por inspectores invisíveis e, portanto, desconhecidos, que no seu imaginário possuem um poder que os pode afectar de alguma forma, levando-os a adoptar comportamentos defensivos e a desenvolver sentimentos de medo incorporado, inconsciente e difuso que, por sua vez, “predispõe à obediência [...], cria um vazio nos espíritos que só as tarefas, deveres, obrigações da submissão são supostos preencher” (Gil, 2012: 73). O medo acaba por regular e circunscrever a forma de (re)acção dos actores organizacionais subordinados, influenciados pelo carácter difuso e pouco perceptível dos mecanismos de vigilância electrónica (Cardoso & Neto, 2011; Gordon, 1987; Lyon, 1995; Marx, 1988, 2010; Zuboff, 1988) que cria uma “dinâmica de observação contínua” e sensação de “liberdade vigiada” (Cardoso & Neto, 2011: 9), acabando por gerar um espaço de constante possibilidade de ameaça que parece “impor, cada vez mais ocultamente, as vontades daqueles que sobre ela decidem” (*Id. Ibid.*: 14). Assim, o poder central consegue cumprir o seu objectivo principal - introduzir a vigilância e os efeitos da sua interiorização e consciência no funcionamento do sistema - em detrimento da fiabilidade dos dados que lhe possam ser enviados. Os actores periféricos acabam por ver naturalizada a necessidade das imposições do poder central, colaborando indirectamente com ele através de uma *conformidade antecipatória* (Zuboff, 1988: 346, 350), acabando os próprios vigiados por alimentar o seu processo de vigilância e perder força interventiva como forma de resistência ou tornar o seu impacto menor

---

do livro de ponto electrónico (frequentemente utilizado nas escolas), o uso de plataformas electrónicas internas para comunicação e realização de tarefas profissionais, o sistema de videovigilância, constituem exemplos da generalização da vigilância electrónica, automática e consciente para os actores escolares, que condiciona as acções ou inacções dos diversos actores escolares.

94 Itálico nosso.

para a organização, de modo que ao “resistirem”, paradoxalmente, os actores aquiescem (Cardoso & Neto, 2011: 11).

### 2.2.5. Vigilância fluída

A “fluidez”<sup>95</sup> constitui uma metáfora adequada para descrever a vigilância que surge como um efeito colateral e, muitas vezes, não previsto da “potência computacional, na sua dupla capacidade de velocidade de processamento e de armazenamento de informação e da expansão da internet” (Martins, 2011: 317). Através destas capacidades electrónicas, dados pessoais e organizacionais<sup>96</sup>, obtidos através de actividades de uso corrente, óbvio e rotineiro<sup>97</sup>, são objecto de tratamento<sup>98</sup> automático e invisível. Recolhidos e usados para um propósito e para realizar uma função, muitas vezes assumem outros propósitos e funções, frequentemente por instâncias muito diferentes das originais, provocando uma “escalada de funções” geralmente silenciosa, sem obstruções, iniciada como uma “pequena conveniência administrativa” (Murakami Wood et al, 2006: 9). Deste modo, a vigilância pessoal ou organizacional, maioritariamente inconsciente para o vigiado, não sendo necessariamente o objectivo principal, torna-se um resultado importante e útil ou um subproduto de outras vigilâncias (Lyon, 1995: 186), uma consequência não intencional da busca constante por maior eficácia, produtividade e rentabilidade.

---

95 Para Zygmunt Bauman (2001: 8-9) os fluidos “não fixam o espaço nem prendem o tempo”, “não se atêm muito a qualquer forma e estão constantemente prontos (e propensos) a mudá-la”; para eles, “o que conta é o tempo, mais do que o espaço que lhes toca ocupar”. A instantaneidade, ou seja, “a anulação da resistência do espaço e liquefação da materialidade dos objectos”, é outra das características da “fluidez”, fazendo com que “cada momento pareça ter capacidade infinita”, ou seja, não havendo limites “ao que pode ser extraído de qualquer momento - por mais breve e “fugaz” que seja” (*Id., Ibid.*: 146).

96 O conceito de “dados pessoais” estabelecido pela Directiva 95/46/CE, art.º 2.º, a) articula-se no âmbito organizacional em geral e educativo com o de dados organizacionais. Portanto, entendemos por dados pessoais ou organizacionais qualquer informação relativa a uma pessoa singular ou colectiva, identificada ou identificável, directa ou indirectamente, nomeadamente por referência a um número de identificação ou a um ou mais elementos específicos da sua identidade organizacional (dados relativos a recursos humanos, elementos financeiros, situação profissional de colaboradores, procedimentos, regulamentos, concursos ou projectos realizados ou a realizar...) ou pessoal (física, psíquica, económica, cultural ou social).

97 Actos correntes realizados em contexto organizacional baseados na utilização de dispositivos electrónicos via internet ou intranet ou praticados no âmbito da vida pessoal, tais como, levantar dinheiro numa caixa automática, fazer uma chamada telefónica, utilizar os diversos serviços do Estado (saúde, justiça, educação, registo civil...), conduzir um automóvel na auto-estrada, utilizar um cartão de crédito, levantar livros de uma biblioteca, utilizar o correio electrónico e outros meios disponíveis na Internet, captação por imagens de sistemas de circuito interno, informações de biometria como impressões digitais ou verificações de iris ...

98 O conceito de “tratamento de dados pessoais e/ou organizacionais” é entendido aqui como qualquer operação ou conjunto de operações efectuadas sobre dados pessoais e/ou organizacionais, com ou sem meios automatizados, tais como a recolha, registo, organização, conservação, adaptação ou alteração, recuperação, consulta, utilização, comunicação por transmissão, difusão ou qualquer outra forma de colocação à disposição, com comparação ou interconexão, bem como o bloqueio, apagamento ou destruição (Directiva 95/46/CE, art.º 2.º, b).

A vigilância fluida assenta numa *lógica conexcionista* em que a conectividade entre dados provenientes de diferentes plataformas por motivos e instrumentos diferentes criam um potencial de vigilância cuja consciência se perde nas várias conexões, em grande parte invisíveis e fluidas, e nos caminhos seguidos pelos múltiplos usos e utilidades que adquirem à medida que são convocados para sucessivas finalidades não previstas inicialmente. Desta forma, no universo conexcionista nem todos (indivíduos e organizações) têm acesso às mesmas informações e aos mesmos recursos<sup>99</sup>, criando situações assimétricas em que as informações fornecidas pelos actores mais periféricos contribui para o fortalecimento dos elementos mais centrais, alimentando-lhes o poder, fornecendo-lhes informações que afinal poderão ser usadas para finalidades bem diferentes daquelas que inicialmente lhes serviram de motivo. Neste sentido, os actores que não têm acesso aos recursos de tratamento e conexão dos dados passam a ser controlados através de pressupostos e instrumentos que frequentemente ultrapassam o seu conhecimento e a sua consciência<sup>100</sup>.

Neste sistema, os elementos identitários dos indivíduos e organizações podem ser remodelados de maneira subtil por meio de um processo abstracto, distante, despersonalizado, automático (Marx, 2010: 150), através do contraste e manipulação de um conjunto de informações. Mais que uma identidade, passam a ter um perfil; deixam de ser unidades indivisíveis para se tornarem abstracções divisíveis, que resulta do estado da sua senha, do seu login, do seu código (Costa, 2004: 162; Deleuze, 2008: 222). A interconexão entre redes e fluxos de dados cria uma “forma altamente caricaturada<sup>101</sup>, mas imediatamente disponível”, dos indivíduos e organizações de tal forma que estes nem sequer disso têm consciência (Poster, 2000: 106-108). A realidade apreendida pela máquina ubíqua e pelas conexões “oportunistas” acabam por (re)definir a condição daqueles que têm de prestar contas perante o poder vigilante (Lyon, 1995: 297).

---

99 A rede “constitui a forma que, focalizando-se nas relações, possibilita inserir num mesmo gráfico os mais fortes e os mais fracos, mas também - visto que os agregados de relações podem ser mais densos ou menos densos - os mais ligados e os menos ligados, os mais conectados e os menos conectados à rede, os incluídos no centro do diagrama e os excluídos, relegados às suas margens” (Boltanski & Chiapello, 2009: 369).

100 Segundo Manuel Castells (2007a: 614), todas as redes agem, não sem conflito, sob uma lógica abrangente (“a lógica invisível da meta-rede”), convergindo para uma “meta-rede”, as “novas formas dominantes do espaço e do tempo”.

101 Desta forma, é estabelecida uma categorização electrónica, ou seja, “abstracções do ciberespaço”, indivíduos “que correm o risco de [...] serem conhecidos unicamente pelos seus dados” (Rodotà, 1999: 134). Deste modo, constroem uma nova identidade a partir da base de dados, gerando, assim, um “outro indivíduo” (Poster, 1989: 96), reconstituído pelos “eus” combinados dos fragmentos de informação extraídos de fontes diversas, que disfruta de uma existência independente daquele cujos dados abarca, podendo custar caro ao indivíduo ou organização estatisticamente atípicos (Marx, 2010: 162).

Desta forma, a vigilância fluída é automática, ubíqua, baseada cada vez mais em operações calculáveis e menos dependentes da vontade e, frequentemente, além da consciência e compreensão dos actores alvo dos processos de vigilância. Ela pode ser enquadrada numa perspectiva de reinterpretação da natureza da *organização burocrática*, oferecendo maiores possibilidades de “racionalização para a burocracia” (Morgan, 2006: 112). Os progressos verificados nos instrumentos electrónicos utilizados em contexto educativo favorecem este tipo de vigilância decorrente da interoperabilidade entre plataformas electrónicas acabam por exercer vigilância inconsciente para os vigiados e nem sempre como propósito principal dos vigilantes. A conexão entre os diversos dispositivos electrónicos favorece a mensuração e comparação automática de processos e resultados, a gravação permanente de acções e omissões, próprios do paradigma da *educação contábil* (Lima, 2002c), onde predominam os indicadores baseados em cálculos e comparações, reduzindo a complexidade humana à “forma mais simples possível: números numa tabela” (Ball, 2005: 547).





## Capítulo II – A Acção nas Plataformas e as Plataformas na Acção Organizacional

---



## 1. O processo decisório num novo *habitat* tecnológico

O membro de uma organização, mais do que um instrumento ou um agente autónomo de condutas e emoções, é um tomador de decisões e um solucionador de problemas (Mouzelis, 1991: 134)<sup>102</sup>. Neste sentido, o âmbito organizacional está constantemente preenchido pela tomada de decisões, quaisquer que sejam as ocasiões e as evidências da decisão (Barnard, 1971: 195) ou as estratégias usadas (Thompson, 1976: 161-162). No entanto, tal como nem todas as decisões têm a mesma importância (Hall, 1984: 126) também não é suficiente a propriedade do poder de decisão para o exercer com autonomia. Por isso, para que uma determinada decisão adquira relevância no campo organizacional ou tenha influência no processo decisório, é necessário que o decisor se encontre numa situação de poder ou seja detentor de determinados meios ou condições que lhe permitam tomar decisões com impacto no sistema organizacional. Nesse sentido, “a decisão propriamente dita não pode ser isolada do contexto em que ela é tomada” (Sfez, 2002: 102).

Numa administração electrónica a importância de uma decisão para a organização depende do número de factores que contribuem para a situação da organização no momento em que a decisão deve ser tomada, tornando-se, por isso, maior o alcance das consequências da decisão (Hall, 1984: 129). Daí que a capacidade para lidar com a diversidade de factores por parte de quem decide e por quem é afectado pelas decisões torna-se limitada (Simon, 1970: 39). Nesse sentido, o sistema organizacional oferece e impõe aos actores educativos um “repertório definido” de alternativas de comportamento que devem ser consideradas quando os actores organizacionais têm de enfrentar uma situação específica de escolha (*Id., Ibid.:* 94). Esse “repertório” torna-se mais relevante no contexto de uma administração electrónica, constituindo uma colecção de escolhas buscando problemas, autêntico programa de soluções à procura de temas para os quais se podem apresentar como resposta (Cohen, March & Olsen, 1972: 2). Neste sentido, a tomada de decisões por via electrónica é compatível com o modelo do “caixote do lixo” na medida em que uma série “soluções” procura “problemas” para os quais elas pretendem ser uma resposta<sup>103</sup>. Assim, na utilização quotidiana das plataformas electrónicas

---

102 Para Nicos Mouzelis (1991: 134), a “noção de tomada de decisão deve ser o ponto central de toda a teoria da administração”. Segundo o mesmo autor, quem “coordena actividades para a obtenção de certos fins, deve, contínua e conscientemente, tomar decisões, escolher entre alternativas de acção”.

103 O processo decisório realizado através das plataformas possui aspectos associáveis ao modelo do “caixote do lixo” na medida em que a ordem aparente das plataformas electrónicas integra uma determinada margem de desordem, mas nessa desordem emerge uma certa ordem em que as situações de escolha onde se encontram as soluções e os problemas não são totalmente fortuitos, mas previstos e desejados. No entanto, a estrutura organizacional não perde influência. Ela cria um repertório de soluções para os problemas, orientando (e

acontece, frequentemente, que no momento em que a plataforma é preenchida o actor organizacional acaba por tomar as suas decisões tendo por base um plano estabelecido de propostas de soluções para os problemas, condicionado de forma, tanto óbvia como oculta, pelas funcionalidades dos meios electrónicos. Nesse âmbito, a presença de elementos tecnológicos e as suas condições normais de funcionamento tendem a entrar “quase às escondidas no processo decisório” (Sfez, 2002: 93). Porém, se o sistema técnico condiciona o processo de decisão, também os mecanismos gerais de decisão influenciam os sistemas técnicos e, neste sentido, as plataformas electrónicas inserem-se nos processos gerais de decisão e nas relações de poder<sup>104</sup>.

Desta forma, num sistema burocratizado centralizado as grandes decisões são tomadas pela cúpula hierárquica e incorporadas no sistema electrónico que de forma automática as impõe, não só como critérios que os actores da periferia devem seguir nas suas decisões, mas como autênticas hétero-decisões, ou seja, decisões prévias às quais se adere, cumprindo uma formalidade que não tem mais valor do que uma confirmação. Neste sentido, o sistema organizacional educativo operacionalizado por meios electrónicos torna-se uma “cadeia de meios e fins em cujos níveis as decisões do superior constituem as premissas valorativas mais importantes da decisão do inferior” (Mouzelis, 1991: 138), permitindo que “uma decisão seja tomada e executada inclusive se o inferior não está de acordo com ela” (*Id., Ibid.*: 222). O contexto formal das plataformas electrónicas sobrepõe a racionalidade da organização sobre a racionalidade individual, proporcionando um mecanismo que “adapte as decisões dos seus membros aos objectivos da organização” (Simon, 1970: 76)<sup>105</sup>. As plataformas constituem, assim, um instrumento eficaz ao serviço do sistema organizacional de socialização de práticas e interiorização de critérios de decisão de acordo com os interesses do sistema. As decisões que os utilizadores tomam num determinado nível do processo decisório enquadram-se no âmbito de um determinado marco de referência e dentro dos parâmetros que o sistema organizacional favorece para a tomada das decisões. São, por isso, uma forma de controlo do centro sobre a

---

favorecendo) de alguma forma tanto o encontro entre as soluções e os problemas como a procura de decisões por parte dos participantes. Os responsáveis organizacionais procuram ser racionais ou manter uma aparência racional nas decisões, apoiando-se nos seus sistemas de informação e nos seus repertórios de decisões, incorporando restrições nos sistemas electrónicos como forma de dedicar menos tempo e recursos na tomada de decisões.

104 O sistema de decisão e o sistema de poder coexistem, de forma que as “decisões só se tornam realizáveis enquanto traduzidas em termos de poder” (Sfez, 2002: 92).

105 As plataformas reflectem a concepção simoniana de que “o comportamento dos indivíduos é o instrumento com que a organização leva a cabo os seus propósitos” (Simon, 1970: 103) e em que a “escolha individual tem lugar num meio ambiente de ‘pressupostos’, de premissas que o sujeito aceita como bases da sua escolha; e o comportamento é adaptável unicamente dentro dos limites estabelecidos por estes ‘pressupostos’” (*Id., Ibid.*: 76).

periferia através da tomada de um conjunto de decisões que representam os valores do centro impostos à periferia e a verificação da colocação em prática das decisões consentâneas com esses valores (Brunsson, 2006: 99).

Deste modo, a acção organizacional tendo por base a utilização das plataformas electrónicas é orientada segundo uma racionalidade de tipo técnico-burocrática conveniente aos membros da elite organizacional e imposta aos actores educativos periféricos. Neste sistema de decisão os protagonistas não são os actores, mas as próprias decisões que tendem a aparecer desligadas e independentes daqueles (Lima, 1995: 31). Da mesma forma que as plataformas electrónicas apresentam um repertório de soluções que procura problemas assim também a decisões racionais surgem “à procura de actores – actores que as adoptem, actores que as defendam e legitimem, actores que as executem” (*Id., Ibid.*). São decisões prontas para ser adoptadas por decisores com um leque de possibilidades de escolha muito limitado. No modelo formalista e normativo em que as plataformas são formatadas as decisões apresentam-se ao decisor nuns casos já preparadas para serem escolhidas; em alguns casos impõem-se como única alternativa e noutros surgem como decisões já tomadas de forma automática, ou seja, decisões que já não precisam de decisor, apenas de um actor que as legitime, autênticas hétero-decisões.

As técnicas especiais de comunicação incorporadas nas funcionalidades das plataformas electrónicas “determinarão, em grande parte, a maneira como podem e devem ser distribuídas através da organização as funções decisórias” (Simon, 1970: 147). Elas trazem a marca da intervenção de sucessivos actores organizacionais que, no seu âmbito de acção, de acordo com os seus interesses e a percepção filtrada das informações provocam uma atenção selectiva de determinados cursos de acção em detrimento de outros, tornando mais estreitos os focos de atenção em relação aos aspectos determinantes dos problemas. Neste processo, “substituem-se elementos de facto por conclusões que deles se tiram e essas conclusões passam a constituir os ‘factos’ para actuação dos demais sectores da organização” (March & Simon, 1981: 171). A Administração socorre-se, assim, dos mecanismos electrónicos para diminuir a extensão das alternativas a considerar e limitar o alcance das decisões dos utilizadores, seguindo um “modelo drasticamente simplificado da crescente e ruidosa confusão que constitui o mundo real” (Simon, 1970: XXIV). Deste modo, as plataformas procedem a uma captação racional da realidade simplificada, reduzindo a realidade ao seu esboço e dando maior importância e prioridade a determinados aspectos num dado momento e segundo um objectivo explícito ou oculto, excluindo, por sua vez, outros elementos da situação provavelmente não menos importantes.

Este processo constitui a expressão da complexidade tecnológica ao serviço da descomplexificação da realidade, ao serviço de uma “racionalidade limitada” (Simon, 1970; 1981; 1989). Um sistema de decisão assim demasiado simplificador da realidade, se, por um lado, gera inconsistências e constrangimentos<sup>106</sup>, por outro, torna mais eficaz o controlo burocrático sobre a formação de premissas decisórias, permitindo-lhe exercer uma influência preponderante quer da organização sobre os seus elementos quer de uns actores organizacionais sobre outros, proporcionando a certos níveis ou actores organizacionais recursos significativos de poder.

Porém, a análise da decisão remete-nos para a problemática da não decisão como elemento do processo de decisão. Neste sentido, a não decisão tanto pode assumir a forma de negação da tomada de decisão através da decisão de não decidir, como a configuração da “não tomada de decisões” (Bachrach & Baratz, 1962) em que as questões passíveis de tomada de decisão nem sequer se transformam em assunto sobre o qual se tenha que tomar decisões<sup>107</sup>. Tanto uma situação como a outra devem ser inscritas no processo de tomada de decisão na medida que a sua existência (ou ausência) tem consequências para o sistema organizacional e, na maioria das vezes, fazem parte das regras do jogo político dos actores. No âmbito do processo decisório que decorre no cenário das plataformas electrónicas a “não tomada de decisões” adquire alguma relevância na medida em que o sistema de funcionalidades das plataformas favorece a exclusão ou supressão de determinados elementos da situação limitando os temas ou funções aos considerados “seguros”. Nesse sentido, quando um actor organizacional ou um conjunto de actores agem no sentido de manter fora do domínio dos assuntos relevantes certos valores, regras de procedimento ou factos que os possam beneficiar ou não prejudicar, impedindo ao mesmo tempo que outros actores organizacionais possam tirar partido das situações não

---

106 A utilização das plataformas electrónicas raramente proporciona decisões óptimas e, frequentemente, “decisões satisfatórias” (March & Simon, 1981: 155; Simon, 1970: XXIII; Simon, 1981: 67; Simon, 1989: 102-104), podendo até no limite gerar decisões insatisfatórias na medida em que elas seguindo modelos muito simplificadores das situações reais geram frequentes inconsistências entre os processos nelas operacionalizados e as necessidades dos actores que as utilizam. Esta situação intensifica-se com o carácter impessoal das premissas decisórias transmitidas através das plataformas electrónicas e, desta forma, “quando a decisão se torna impessoal, a opção que se toma põe em jogo exigências necessariamente pouco compatíveis, uma vez que um grande número delas corresponde de facto a casos muito diferentes. Como aliás, certos dados próprios do caso específico não podem ser tidos em conta porque nenhuma regra os contempla, a decisão final não pode ser senão tida como absurda ou, em todo o caso, sem relação com os desejos e as necessidades das partes implicadas” (Crozier, 1984: 49).

107 Neste caso é “confinado o âmbito da tomada de decisões a temas relativamente ‘seguros’”, evitando-se questões controversas e orientando os assuntos de decisão que “tendem a favorecer os interesses organizados de um ou mais grupos, relativamente a outros grupos” (Bachrach & Baratz, 1962: 948, 950).

submetidas à consideração, estão a exercer um poder de decisão de facto<sup>108</sup>. As plataformas electrónicas constituem, deste modo, um mecanismo de selectividade de questões para decisão, impedindo que determinadas operações ou assuntos tomem o caminho da necessidade de uma decisão. Assim, o processo decisório adquire uma forte componente política uma vez que, segundo Gareth Morgan (2006: 171), “muito da actividade política dentro das organizações baseia-se no controlo dos assuntos e outras premissas decisórias que influenciam como uma decisão particular será focalizada, talvez de formas que evitem que certos grupos de aspectos fundamentais venham à tona”.

No entanto, os processos decisórios operacionalizados pelas plataformas electrónicas, representando modelos extremamente simplificados uma vez que reduzem a realidade ao seu esqueleto, apenas apresentam uma ponta do icebergue do processo decisório, tendo em conta que muitas decisões passam ao lado do processo explícito de tomada de decisões registado nas plataformas. De facto, cada programa de resolução de um problema representa por si mesmo um intrincado processo de tomada de decisões interdependentes entre si. Por exemplo, a fase de desenho das funcionalidades das plataformas (a criação, desenvolvimento e análise de possíveis cursos de acção) pode requerer novas actividades de inteligência (procurar no ambiente condições que exigem novas decisões). Por seu lado, a tarefa de execução das decisões constitui uma nova actividade de tomada de decisões, ou seja, a execução de uma decisão com uma margem de indeterminação exige a tomada de decisões mais detalhadas e, conseqüentemente, desenho e escolha de novos cursos de acção para a sua concretização. Deste modo, os problemas num determinado nível geram subproblemas que, por sua vez, apresentam as suas fases de inteligência, desenho e escolha, e assim sucessivamente: rodas encadeadas numa engrenagem complexa (Simon, 1992: 38-39). Por outro lado, no contexto decisório das plataformas electrónicas se a concepção limita as formas da execução, também as possibilidades reais de execução condicionam as formas de concepção. No mesmo sentido, se os fins determinam os meios, também os meios definem os fins (Sfez, 1990: 100), de modo que as configurações inscritas nas plataformas electrónicas acabam por condicionar as decisões políticas ou administrativas mesmo no momento da sua elaboração através das condições de exequibilidade permitidas pelas plataformas ou por ocasião da execução em que a decisão terá que ser moldada à viabilidade técnica decorrente das funcionalidades da própria plataforma ou

---

108 Para Bachrach & Baratz (1962: 949) “na medida em que um indivíduo ou um grupo - consciente ou inconscientemente - cria ou reforça barreiras para a aparição pública de conflitos políticos, essa pessoa ou grupo tem poder”.

dos obstáculos que os utilizadores artificialmente lhes venham a incorporar. Assim, mesmo sob os processos decisórios racionalizados das plataformas electrónicas, existem numerosos elementos irracionais e factores de incerteza. Por sua vez, esses factores de incerteza levam o sistema organizacional a elaborar um conjunto de técnicas e procedimentos padronizados, de que as plataformas constituem um exemplo emblemático, para desenvolver respostas programadas a problemas menos estruturados.

A própria estrutura da organização constitui em si mesma uma especificação parcial de programas de decisão que estabelece um conjunto comum de pressupostos e expectativas para servir como critérios de escolha em vários campos da organização (Simon, 1992: 46). Neste sentido, a burocracia digital tem promovido o crescente recurso à “estratégia computacional” (Thompson, 1976: 161), ou seja, à redução das situações organizacionais a situações em que o processo decisório se torna mais simplificado e previsível, encontrando-se facilitado e programado podendo a grande parte dele ser executado automaticamente por meios electrónicos. Assim, os processos decisórios por via electrónica proporcionam as condições para o aumento do número das decisões *programadas*<sup>109</sup> e diminuição do âmbito das decisões *não programadas*<sup>110</sup>. As decisões programadas e não programadas<sup>111</sup> não constituem realmente tipos

---

109 Decisões programadas são decisões repetitivas e de rotina, onde existe um procedimento definido e específico para enfrentar determinada situação, de tal modo que não seja necessário tratá-las de novo cada vez que se apresentam; é elaborado um procedimento programado para resolver um problema sempre que seja previsível a sua ocorrência, normalmente de modo prévio ao seu aparecimento (March & Simon, 1981: 156-157; Simon, 1992: 41-42).

Herbert Simon (1992: 42) refere que tomou o termo “programa” das ciências da computação e interpreta-o no sentido aí utilizado, ou seja, “uma detalhada prescrição ou receita que rege a sequência de respostas de um sistema a um ambiente complexo de tarefas”. Para ele, a maior parte dos programas que regem a resposta de uma organização não são tão detalhados ou precisos como os dos computadores, mas todos têm a mesma intenção: “permitir uma resposta adaptativa do sistema à situação”. A introdução dos meios electrónicos no âmbito organizacional tornou mais detalhados e precisos os programas de resolução de problemas.

110 Decisões não programadas são decisões novas, não estruturadas, não existindo nenhum método preciso para gerir o problema por este não ter surgido antes, pela sua natureza e estrutura esquisita ou complexa ou até pela relevância do problema que merece um tratamento à medida. Com frequência, a solução de problemas nem sempre é eficaz, apresentando falhas ou soluções insatisfatórias. Porém, raras vezes alguém se encontra totalmente desarmado numa nova situação já que possui uma capacidade geral adaptativa orientada para a solução de problemas que, por mais ineficiente que seja, preenche algumas das brechas nas suas atitudes especiais de solução de problemas (March & Simon, 1981: 211; Simon, 1992: 42-43).

111 A distinção entre decisões programadas e não programadas, criada por James March e Herbert Simon e utilizada sobretudo por este último, é aqui adoptada com uma função analítica para melhor captar a capacidade adaptativa do sistema organizacional às novas realidades decorrentes do desenvolvimento da programação electrónica e da sua utilização em contexto organizacional, bem como o seu impacto no processo de tomada de decisões baseados em modelos simplificados e pré-programados. Estes procedimentos electrónicos conduzem, muitas vezes, a verdadeiras situações de automatização da decisão onde o actor organizacional na utilização das plataformas se depara, nos processos realizados por via electrónica, com decisões já tomadas pelo sistema electrónico de forma automática e irrevogável, em que a sua intervenção fica muito limitada, conduzindo, frequentemente, a situações de verdadeira hétero-decisão. Esta distinção tem sobretudo uma função analítica, uma vez que na realidade concreta as decisões programadas e não programadas não existem de forma autónoma e



distintos, mas um *continuum* entre as decisões altamente programadas num extremo e as não programadas no outro, espécies de rótulos para designar os extremos entre as quais se encontram decisões dos mais variados matizes (Simon, 1992: 41). Aliás, no mesmo processo de decisão ou de resolução de um determinado problema podem coexistir um conjunto diversificado e de grau variável de decisões programadas e não programadas, sendo o processo decisório ele próprio também um *continuum*, isto é, um percurso progressivo de compromissos, progressões e regressões, composto de adaptações sucessivas e reavaliações constantes com múltiplas decisões e interrelacionadas entre si (Simon, 1992: 42; Sfez, 1990: 209).

A aplicação dos meios electrónicos à gestão das organizações originou, em primeiro lugar, um elevado nível de automatização nas decisões programadas de rotina e no processamento de dados que antes se encontravam na esfera de acção dos actores da periferia, estendendo o âmbito da tomada de decisões programadas a um número cada vez maior de decisões dependentes de critérios pessoais. Assim, além de “fornecer técnicas para as decisões programadas, amplia os limites da tomada de decisões programadas para esferas que anteriormente não eram” (Simon, 1992: 53)<sup>112</sup>. Deste modo, a evolução nas técnicas e instrumentos de processamento de dados, de correlação de variáveis com elevado grau de detalhe e selectividade, tem comprimido o campo das decisões não programadas, disponibilizando as plataformas electrónicas cada vez mais ao utilizador programas de processos decisórios predeterminados através de um sistema de simplificação do leque de preferências. Neste contexto de crescente racionalização do processo de decisão em que a resolução de problemas constitui “uma forma de alcançar decisões não programadas reduzindo-as a uma série de decisões programadas” (*Id., Ibid.*: 65), também há lugar para a decisão não programada. Esta, embora podendo acontecer para o utilizador através de uma resposta

---

fragmentada, coexistindo e diluindo-se umas nas outras. As decisões não existem na prática como um acto simples, condensadas num determinado momento ou tomadas por um único decisor, mas fazem parte de um processo complexo repartido no tempo, fruto de compromissos sucessivos com contributos de diferentes partes do sistema (Sfez, 1990: 208, 224). Assim como nem toda a informação relacionada com uma decisão se encontra na posse de um só indivíduo ou de um grupo de indivíduos, também nem toda a decisão se concentra num momento único nem se enquadra no âmbito de uma única racionalidade; ela faz parte de um processo complexo e intrincado de decisões múltiplas e suas inter-relações.

112 Numa administração electrónica existe a tendência para as actividades e decisões programadas invadirem o espaço ocupado pelas não programadas. De facto, as organizações ao tomar medidas para enfrentar a incerteza das decisões não programadas, decidem transferir responsabilidades específicas para departamentos especializados ou peritos contratados com a função de desenhar programas para delimitar tecnologicamente não só as decisões programadas, mas também restringir o âmbito das decisões não programadas. Apoiando-se na experiência acumulada e no conhecimento específico dos especialistas, reduz a capacidade de arbítrio na periferia, simplificando e orientando as possibilidades de escolha nas fases subsequentes do processo decisório, proporcionando, deste modo, um mínimo de segurança para enfrentar problemas não previstos e não estruturados.

cognoscitiva flexível e adaptativa a um ambiente de tarefas, ajustado à realidade e características dos problemas, concentra-se sobretudo na fase de concepção e desenho das funcionalidades das plataformas. Mesmo assim, o âmbito das decisões não programadas pode ser influenciado pelas alterações verificadas no campo das decisões programadas na medida em que a experiência e o treino adquiridos na tomada de decisões programadas pode melhorar a capacidade de tomar decisões não programadas através de uma habilidade geral adquirida nesta área.

No entanto, por mais madura e aperfeiçoada que seja a plataforma, ela parte sempre de uma concepção racionalizadora, adaptando a situação real à possibilidade da sua operacionalização na plataforma e, posteriormente, perseguir o objectivo de converter a situação real na situação tal como foi possível formulá-la. Concebem imagens abstractas ou modelos da situação real, descartando os detalhes e especificidades das situações do problema considerados menos pertinentes e seleccionando os essenciais, convenientes ou visíveis. São estes modelos simplificados, suas categorias e alternativas, que orientarão o utilizador na busca da solução dos problemas reais enquadrando-os nas características dos problemas abstractos.

Neste sentido, o modelo da escolha racional é, frequentemente, adoptado como referencial teórico subjacente às novas correntes de modernização do sector público e à sua dimensão predominantemente tecnológica, influenciando a escolha e configuração das funcionalidades dos instrumentos tecnológicos usados no contexto organizacional. Seguindo esta orientação, as plataformas electrónicas na medida em que permitem monitorizar em tempo real e medir em termos de evolução, comparação de desempenho organizacional e ainda confrontar resultados verificados com objectivos quantificáveis esperados, elas adquirem um papel preponderante na deslocação para o centro político e administrativo das decisões mais importantes relativas à educação<sup>113</sup>. Elas “retiram aos actores educativos em contextos específicos de acção, a legitimidade de tomar decisões autónomas e a possibilidade de adoptar formas de auto-governo” (Lima, 2011d: 4)<sup>114</sup>. Com a capacidade de decisão dos actores educativos da periferia diminuída

---

113 As plataformas electrónicas são uma expressão da vaga racionalista das práticas organizativas escolares, traduzindo em termos quantitativos e codificando em padrões capazes de ser reduzidos a grelhas uma grande variedade de documentos administrativos ou pedagógicos. Pois, a produção de dados mensuráveis passíveis de ser futuramente tratados e analisados em termos comparativos, a base futura de novos indicadores, evoluções, normalização de práticas e seus desvios, só é possível através de mecanismos electrónicos com grande capacidade de processamento de informação e sua automatização.

114 Daí se acentuar um contexto escolar em que “falta a decisão ou deliberação dos actores educativos e a sua acção, seja por omissão destes, seja por força de actores outros, mais poderosos, que assim são capazes de remeter os primeiros para o quadro opressivo de uma educação heterónoma, regulada por outrem” (Lima, 2011d: 4).

devido aos múltiplos mecanismos de avaliação e prestação de contas e da vigilância electrónica dos processos organizativos, as suas decisões tendem a ser movidas pelo desígnio mais forte de atingir os objectivos a que se sentem obrigados, procurando dispositivos organizativos que os libertem do peso de uma responsabilidade que não encontra correspondência no seu poder de decisão. É neste cenário que se enquadram os comportamentos dos gestores ou directores quando criam mecanismos de controlo organizacional severos e formas de gestão supostamente mais eficientes e eficazes (Afonso, 2003b: 21). Fazem-no porque a falta de capacidade de decisão e auto-governo os transforma em elementos de reprodução no interior das organizações escolares do ónus da justificação e responsabilização mais imediatas dos resultados e práticas da organização que recaem sobre si. Neste sentido, os processos organizativos implementados por via electrónica pelo poder central encontram nas organizações educativas da periferia uma caixa-de-ressonância amplificadora dos sistemas de controlo e processos burocráticos de organização. O processo decisório sofre na periferia por contágio nova limitação na capacidade decisória e nas margens de discricionariedade.

## **2. A construção da realidade filtrada**

Uma organização burocrática para alcançar com eficácia os seus objectivos não depende só das suas proezas tecnológicas, mas também da vitalidade da persuasão ideológica. Por isso, mesmo no âmbito do mais moderno sistema burocrático a tecnologia opera sempre dentro dos limites impostos pela ideologia e pelos interesses (Gouldner, 1978: 300). Neste sentido, “até os objectivos da mais mecanizada burocracia necessitam da ideologia na medida em que necessitam da cooperação voluntária de pessoas de dentro e fora da organização” (*Id., Ibid.*: 302). Assim, na medida em que segundo Nils Brunsson (2006: 39) “uma poderosa ideologia organizacional diminui a necessidade de tomada de decisões” também os meios tecnológicos podem prestar-se a ser instrumentalizados por uma ideologia e nesse sentido provocar nos actores organizacionais não uma decisão ponderada, mas uma acção imediata, não os encaminhando para escolhas, mas desencadeando neles reflexos, não transformando as suas opiniões, mas conduzindo-os a uma crença (Ellul, 2014: 41). Neste contexto, as plataformas contêm uma forte componente instrumental fornecendo um enquadramento favorável à penetração de ideologias que são aceites como naturais e sem questionamentos. Elas remetem-

nos para formas de propaganda<sup>115</sup> que actuam sobre os pressupostos tácitos, ou seja, que utilizam estratégias de dominação subtis que actuam sobre as crenças e práticas organizacionais, favorecendo determinadas opções, impedindo o exercício da capacidade crítica ou concentrando o foco da atenção do utilizador em determinados aspectos e esquecendo as alternativas. Neste caso, o propósito da tomada de decisão será sempre reforçar a vontade imediata de acção em vez da necessidade de escolher entre possíveis e eventuais alternativas (Brunsson, 2006: 39, 40), incorporando nos utilizadores os critérios de decisão que a organização deseja empregar. Dessa forma, o utilizador das plataformas opera dentro dos limites de um sistema de funcionalidades que lhe impõe como “supostos” uma selecção de opções sobre as quais deve basear as suas decisões tal como a organização lhe agradaria que decidisse. Neste sentido, “os mesmos estímulos da decisão podem ser controlados de modo que sirvam a finalidades mais amplas e uma sucessão de decisões individuais pode ser integrada num plano bem concebido” (Simon, 1970: 104). Desta forma, os responsáveis organizacionais podem “dominar sem mostrar a sua força” (Mills, 1975: 370), induzindo a partilha de normas colectivas capazes de provocar respostas a estímulos em vez de acções ponderadas. Assim, se estabelecem crenças, regras e práticas de tal modo que os utilizadores individuais as tratam como restrições externas e objectivas, construindo ideias específicas sobre o que consideram uma verdade no âmbito organizacional (Brunsson, 2009: 135). Essas crenças, uma vez institucionalizadas, constituem-se numa forma de verdade oficial que gera regras e estas padrões de acção que, por sua vez, reforçam crenças e regras (*Id., Ibid.*: 136). Uma vez inscritas nas funcionalidades das plataformas e socializadas pelos actores organizacionais nas suas práticas, elas constituem um conjunto de normas usadas para actuar racionalmente, de acordo com a “verdade dos factos”<sup>116</sup>.

---

115 Segundo Noam Chomsky (2014: 105) “um sistema decente de propaganda não anuncia os seus princípios ou intenções. [...] É mais difícil desenredarmo-nos de um sistema de pressupostos tácitos do que de uma doutrina explicitamente declarada”.

116 Esta associação entre a verdade e os factos cruza-se com diferentes variações nas intenções dos actores envolvidos no contexto organizacional. Assim, uma declaração objectivamente verdadeira, feita com a intenção de enganar, por alguém que a julgava falsa, pode muito bem tornar-se uma mentira. Mas uma afirmação incorrecta feita por alguém que acredita sinceramente ser essa a verdade pode não ser uma mentira. Por outro lado, alguém pode aderir estritamente aos factos e mesmo assim enganar; ao apresentar apenas alguns dos factos, ignorar os contra-factos incómodos, exagerar ou minimizar o significado dos factos ou afirmar como atributos exclusivos de um lado factos que são comuns a ambos, pode distorcer ou enganar totalmente, embora não diga nada que seja, na realidade, inverídico (Qualter, 1996: 617). A transmissão controlada de informação filtrada ou a apresentação de dados objectivos, demonstrados e verdadeiros, quando de facto são construções subjectivas da realidade, mais do que verdade ou mentira, trata-se, na realidade, de estratégias utilizadas pelos actores organizacionais para conseguir mais convenientemente os seus propósitos de condicionamento da relação de forças que mantêm com

Os prazos curtos, a rapidez nas respostas, a velocidade e a prioridade dada ao preenchimento das plataformas electrónicas tornam mais eficaz o efeito de acção imediata, pois dessa forma a acção dos utilizadores das plataformas torna-se tão espontânea como um reflexo, tão rápida e rigorosa, tão perfeitamente adequada e fácil de desencadear o efeito desejado (Ellul, 2014: 42), apta a provocar um “mecanismo do inconsciente que forneça o resultado antecipadamente em termos de acção, e de acção justa” (*Id., Ibid.:* 43). As plataformas electrónicas na medida em que se revestem de precisões e detalhes, estatísticas significativas e prazos inadiáveis, preenchem os factos de credibilidade e imperatividade, criando um mecanismo de sugestão que remete o utilizador das plataformas para a aceitação passiva das evidências de uma realidade apresentada em termos objectivos. A simultânea abundância e concisão das informações, a precisão do número, a força do detalhe e a frequência do registo eliminam a necessidade da elaboração de um juízo pessoal ou uma opinião própria, precipitando a formação de uma imagem global concisa, colorida e convincente, cuja força conduz irresistivelmente à acção. A economia de palavras das plataformas electrónicas, ajustando a realidade escolar à concisão imposta pelas suas funcionalidades, origina uma realidade de factos sem necessidade de explicações, baseada em opções muito simples, onde a concisão substitui a demonstração. Neste sentido, a concisão constitui um instrumento ilustrativo da certeza e do desenvolvimento dos factos consensuais e da política do *slogan* aproveitados pelas doutrinas dominantes, sobretudo de cariz neoliberal, para as suas palavras de ordem, chavões prontos a usar e ser reproduzidos automaticamente<sup>117</sup>.

O estímulo electrónico dirige a atenção para determinados aspectos da situação com exclusão daqueles que poderiam desviar a escolha numa direcção distinta (Simon, 1970: 86). Neste contexto, os impulsos são convertidos em reflexos, com a atenção consciente a tornar-se um elemento dispensável neste processo<sup>118</sup>. O modo de funcionamento quotidiano das plataformas faz desaparecer o “período de dúvida durante o qual deverão ser colocadas debaixo do foco da

---

outro tipo de actores e como forma de obter legitimidade para as suas acções, reforçando, por sua vez, as suas posições de poder.

117 Nas plataformas mais usadas em contexto educativo encontramos, frequentemente, elementos de cariz publicitário ou de mobilização dos utilizadores, através de imagens apelativas, *slogans* e palavras de ordem promotoras da imagem e da missão das plataformas em causa. Frases como: “Boa informação para uma boa decisão”, “Ensino Profissional. Projectar o Futuro”, “Enche a tua mochila”, “Controlar e reduzir custos”, “Juntos, partilhamos eficiência”, “Menos burocracia, mais flexibilidade, mais tempo”, “Acompanhamento em qualquer lugar, a qualquer hora”, “Tudo se torna mais fácil, intuitivo e rápido”, pretendem, mais do que caracterizar os serviços da plataforma em causa, servem para persuadir e mobilizar os utilizadores.

118 Os estímulos determinam as decisões que o utilizador das plataformas tomará, mas também exercem uma influência considerável sobre a conclusão a que chega, pois o mesmo estímulo que inicia a decisão dirige também a atenção para determinados aspectos da situação, com exclusão de outros (Simon, 1970: 88).

atenção as alternativas do comportamento, o conhecimento das condições e as consequências do meio, assim como os valores antecipados” (*Id., Ibid.*). Quanto mais o utilizador convive com elas, mais se lhes adapta ao seu modo de operar e mais imunizado fica. O conteúdo torna-se-lhe indiferente, obscurecido pelo engrandecimento do funcionamento operacional. A legitimidade ou até a legalidade dos actos perde importância perante a imperatividade da tarefa e o modo da sua realização<sup>119</sup>. O utilizador não oferece resistência declarada, mesmo não acreditando no conteúdo ou na equidade do mesmo, agindo segundo os parâmetros indicados. Por habituação, a mancha textual e o espectro das funcionalidades técnicas surgem aparentemente despidas de conteúdo ideológico, somente tecnologia, que desperta nele um reflexo e quanto maior a rapidez do reflexo, maior a economia do pensamento. As bases taylorianas são evidentes: “o ideal apresenta-se como uma redução da acção ao automatismo perfeito” (Ellul, 2014: 205). Consequentemente, se cada utilizador adere aos métodos racionais da organização incorporados nas plataformas pelos decisores oficiais não haverá lugar a conflito nem à querela, uma vez que é difícil estar contra a verdade dos factos objectivamente demonstráveis (Mouzelis, 1991: 91). Neste sentido, as plataformas electrónicas desempenham uma função instrumental de perpetuação de crenças no sistema organizacional, actuando no sentido da redução das resistências, de apaziguamento das hostilidades e da aceitação dos símbolos de autoridade. O contexto burocrático constitui um terreno propício para o desenvolvimento de processos de carácter propagandístico, pois a sua ordem de crenças, o sistema de autoridade e o seu funcionamento racionalizado criam um clima adequado para a mobilização dos actores organizacionais para um determinado fim com um mínimo de resistência e um máximo de adesão acrítica. De facto, na medida em que o burocrata sacrifica as suas convicções pessoais à obediência hierárquica ele pode colocar-se ao serviço dos mais diversos interesses de dominação (Tragtenberg, 1980: 141, 152). Neste sentido, os processos de propaganda estão intimamente associados a relações de poder e dominação. O fetichismo dos meios electrónicos fomenta o aparecimento do sentido invisível da obrigação através de formas imperceptíveis de interiorização e ocultação das relações de poder, reduzindo-as a meras observâncias de condições técnicas. O grupo dominante produz e reproduz em todas as actividades organizacionais uma esfera autónoma da organização, concentrando o saber especializado num

---

119 Uma certa indiferença dos utilizadores quanto ao conteúdo veiculado pelas plataformas electrónicas não significa que fiquem totalmente destituídos de capacidade analítica ou crítica. Apenas se tornam mais indiferentes e desarmados, quer psicológica quer tecnicamente, perante o funcionamento das plataformas; também não significa que percam a criatividade para as contornar se isso se mostrar favorável aos seus próprios interesses.

grupo de especialistas. A solução dos problemas críticos da organização passa a constituir uma preocupação exclusiva de uma elite e a racionalidade tecnológica surge como uma ordem de acção que só o especialista domina (*Id., Ibid.:* 183). Deste modo, as plataformas, como operacionalização de processos burocráticos, acabam por ter influência nas relações de poder, pois ao serem apresentadas como um processo com uma dinâmica própria, aparentemente independentes dos actores organizacionais, não explicam, e de alguma forma até encobrem, o poder exercido de uns sobre os outros.

Elas conduzem o utilizador a agir precipitadamente, por reflexo, inibindo o espírito crítico, a reflexão, a ponderação dos elementos envolvidos na decisão, servindo-a já pronta a usar, automatizada. A “verdade dos factos”, as “demonstrações rigorosas e objectivas”, o fornecimento abundante de informações, estatísticas, análises evolutivas, grelhas quantitativas, fórmulas complexas para justificar decisões, tornam o juízo pessoal dispensável e mobilizam os utilizadores para a adesão espontânea (Ellul, 2014: 103). Quanto mais as práticas organizacionais se apoiam em bases racionais e pressupostos tácitos mais os actores organizacionais são determinados por elas e mais se produzem os efeitos da propaganda, ou seja, a possessão interior do indivíduo por uma potência social e organizacional que o desapossa de si próprio (Ellul, 2014: 104).

Os processos de propaganda dirigidos para o interior da organização estão relacionados com formas de dominação burocrática e na busca de “harmonias administrativas” (Tragtenberg, 1980: 58ss) no interior da Administração. Estes processos utilizam os mecanismos simbólicos de poder e a estrutura de crenças vigentes ou induzidas na organização para estabilizar os comportamentos dos utilizadores/subordinados, criando uma determinada harmonização interna, mesmo que aparente<sup>120</sup>. Por seu lado, os processos orientados para o exterior pretendem enviar simultaneamente um sinal para o exterior e também para o interior e neste contexto, têm como preocupação principal a legitimidade, sintonizando as suas práticas com normas e modos

---

120 Existe um limiar para o verosímil nos processos internos de propaganda de modo a provocar o efeito de mistificação e adesão. Ultrapassado esse limiar do verosímil, afastando-se muito da realidade, perde-se a credibilidade e a força de imperatividade (Gil, 2014: 125-126). É através desta força de imperatividade baseada na força persuasiva da racionalidade técnica que os decisores conseguem mobilizar os utilizadores/subordinados para os seus objectivos através de processos de dominação. Por outro lado, a ambiguidade também oferece vantagens políticas aos decisores dada a capacidade de manipulação proporcionada, tornando-se mais fácil afirmar e decidir num sentido e agir noutro (Brunsson, 2006: 18), formular determinado objectivo ambíguo privilegiando uma alternativa em detrimento de outras com a possibilidade de poder mudar a sua interpretação de acordo a situação política e a relação de forças, mantendo sempre em segredo ou ocultos alguns objectivos (Stone, 2002: 257).

de actuação socialmente consensualizados<sup>121</sup>. Por outro lado, assistimos à coexistência de motivos comerciais das entidades privadas gestoras das suas próprias plataformas no interior da burocracia pública<sup>122</sup> e do interior desta para o exterior<sup>123</sup>, a influenciar a disseminação de premissas de decisão e sistemas de crenças próprios do sector privado e introduzindo-os dentro do sector público.

### 3. O especialista, o decisor e o utilizador

As medidas políticas de modernização e desmaterialização administrativa ao mesmo tempo que que preencheram uma necessidade abriram um vazio. Novas zonas de incerteza foram aproveitadas por novos actores (públicos e privados) especializados na configuração e gestão das plataformas electrónicas para fazer crescer a sua influência junto dos decisores políticos legítimos. A acção destes actores tem vindo, no âmbito dos meios electrónicos, a adquirir uma crescente centralidade no processo decisório, acabando, muitas vezes, por delimitar os termos nos quais as decisões acabam por ser tomadas, impondo a quem decide (ou decidindo por eles) e aos utilizadores das plataformas as suas próprias definições da realidade.

A relevância concedida a tais grupos de actores (intra ou extra-organizacionais), escolhidos com base no conhecimento e/ou experiência especializados não é um fenómeno recente. Apesar da sua notoriedade se ter intensificado no quadro de uma burocracia electrónica e das políticas de

---

121 As plataformas são frequentemente utilizadas como forma do poder político provocar a adesão do público, de o convencer para as suas ideias. Neste sentido, as apresentações gráficas e as demonstrações estatísticas são uma forma privilegiada de manipulação e de procura de legitimidade. Por um lado, como refere Deborah Stone (2002: 178), a “medição, tal como um espelho, provoca o desejo natural de boa aparência. As pessoas querem estar em conformidade com o seu próprio ideal, bem como com os valores sociais gerais. A medição faz com que as pessoas desempenhem um papel e se apresentem como desejam ser vistas. [...] Como a informação é um instrumento para moldar as alianças e influenciar os comportamentos de outros, não é de admirar que as pessoas tentem controlar as impressões criadas de si mesmas e das suas actividades através de medições”. Por outro, a utilização de demonstrações estatísticas sofisticadas operacionalizadas através de plataformas ajustadas ao grau de desenvolvimento tecnológico, independentemente da sua eficiência, dão prestígio ao modo de funcionamento do sistema organizacional educativo, tornando-o ajustado às prescrições dos mitos do ambiente institucional. Ao fazê-lo demonstra que actua com base em propósitos valorizados colectivamente de maneira adequada e proporciona uma explicação das actividades que o protege de qualquer dúvida sobre a sua conduta (mesmo que proceda a uma apresentação manipulada dos números), facto muito importante para conservar a legitimidade interna e externa (Meyer & Rowan, 1999: 89).

122 As entidades privadas que fornecem e gerem plataformas electrónicas, uma vez instaladas no espaço público, usam o conhecimento técnico especializado e a complexidade legal para explorar as dificuldades técnicas sentidas pelas organizações escolares, recorrendo ao uso sistemático da publicidade designadamente de acções de formação a preços difíceis para os seus orçamentos.

123 A utilização do espaço público para empresas privadas gestoras das plataformas se impõem a outras empresas do sector privado (sobretudo os pequenos fornecedores), utilizando o domínio dos conhecimentos tecnológicos como forma de poder e força manipuladora para colocar em prática estratégias de mercado agressivas e esquemas organizativos explorando a complexidade técnica e encontrando oportunidades de rentabilizar o engano.



modernização e desmaterialização, no entanto, a sua origem remonta às teorias da administração do início do século XX com especial destaque para a Escola da Administração Científica de Frederick Winslow Taylor (2011 [1911]) e a Teoria Clássica de Henry Fayol (1985 [1916]). Estas duas abordagens, embora tenham partido de pontos de vista diferentes também comungaram de princípios semelhantes que marcaram as décadas seguintes e continuam a inspirar correntes e práticas do presente. Taylor (2011: 127ss), através da “administração funcional”, criou um sistema de especialização no planeamento e na supervisão, especificando as funções de cada chefe e parcelando as tarefas de cada operário. O princípio de “saber muito a respeito de pouca coisa” conjugado com a dissociação entre o planeamento e a execução tornaram-se mecanismos de consolidação para os desenvolvimentos futuros do conhecimento especializado. Neste sentido, Taylor concedeu grande destaque ao “departamento de planeamento”, formado por um conjunto de actores organizacionais pertencentes cada um deles a uma especialidade ou função, residindo a mola impulsionadora da produtividade da organização tayloriana na força colectiva do aproveitamento combinado das competências especializadas “destes homens tão necessários” (*Id., Ibid.: 128-129*)<sup>124</sup>. As instruções emanadas do departamento de planeamento eram explicadas e supervisionadas por um conjunto de “capatazes funcionais” escolhidos “pelos seus conhecimentos e pela experiência pessoal na sua especialidade” cada um com responsabilidades específicas, agindo da mesma forma que os agentes do departamento, “capacitados não só para dizerem ao trabalhador o que é que ele deve fazer, bem como em caso de necessidade, fazerem eles próprios o trabalho na presença do trabalhador, de modo a mostrarem-lhe não só os melhores como os mais rápidos métodos” (*Id., Ibid.: 129*).

Por sua vez Fayol, embora divergindo da supervisão funcional tayloriana por constituir uma negação da unidade de comando e inspirando-se “no tipo militar de organização”, cria um corpo de especialistas fora da linha hierárquica (recebendo apenas ordens do director geral), prestadores de serviços especializados, que designa de “estado-maior” tentando conciliar o seu funcionamento com o princípio da unidade de comando (Fayol, (1985: 70-82)<sup>125</sup>. Constituído por

---

124 Frederick Winslow Taylor (2011: 129) exemplifica como pode ser operacionalizado este trabalho complementar da seguinte forma: “Uma delas [das pessoas do departamento], por exemplo, é especialista nas velocidades adequadas e nas ferramentas de cortar utilizadas. Recorre às réguas de cálculo, que a ajudam a obter as velocidades adequadas, etc. Outra pessoa analisa os melhores e mais rápidos movimentos que o trabalhador deve executar quando coloca o trabalho na máquina e o retira, etc. Uma terceira, através do registo acumulado do estudo dos tempos, constrói uma tabela com a velocidade adequada a cada etapa do trabalho”.

125 Henry Fayol na sua análise ao “Sistema Taylor” refere que Taylor imaginou e praticou este procedimento de “nomear diversos especialistas adstritos ao chefe, que o dispensam de possuir uma profunda competência em cada

“conselheiros-especialistas, uns exclusivamente ligados à empresa e outros prestando serviços somente uma parte do seu tempo” (*Id., Ibid.: 72*), o estado-maior “é uma ajuda, um reforço, uma espécie de extensão da personalidade do chefe” (*Id., Ibid.: 70*), destinado a secundá-lo, sempre que as suas “forças ou os seus conhecimentos sejam insuficientes ou se o tempo lhe falte” (*Id., Ibid.: 70*)<sup>126</sup>. O papel do estado-maior acaba por revestir-se de capital importância na medida em que sendo um “órgão de pensamento, de estudo, de observação, cuja principal função é preparar o programa futuro e procurar os aperfeiçoamentos possíveis”, a sua função é vital para a organização porque ele acaba por ter grande influência nas decisões estratégicas da organização e dele depende o desempenho da direcção. Daí que “nenhuma parte do organismo social exige da parte do chefe da empresa mais atenção, mais ponderação, mais autoridade e mais contenção” (*Id., Ibid.: 80*), pois sendo um serviço que deve ser implementado no interesse exclusivo da empresa mas que ostenta características de serviço pessoal, na medida em que “está destinado a preencher as próprias lacunas do chefe”, o seu desempenho “presta-se facilmente a abusos” (*Id., Ibid.*). Fayol antecipou, desta forma, com uma exactidão notável algumas dos futuros problemas administrativos, necessidades básicas ou tendências organizacionais mais relevantes no futuro. Constatou que à medida que a organização cresce e se complexifica também aumenta a influência dos especialistas que poderão constrirem o poder do seu líder nominal<sup>127</sup> quer na tomada de decisões sobre importantes questões técnicas quer na execução no funcionamento operacional da organização, tornando-se, por isso, “forçoso recorrer” ao apoio e “colaboração íntima e contínua entre o serviço executivo e o estado-maior” (*Id., Ibid.: 72; 79*)<sup>128</sup>. Esta convivência íntima e contínua entre um corpo de especialistas, alguns deles exteriores à organização, e a consequente influência nos processos de decisão vai dar

---

especialidade e o livram das múltiplas intervenções que absorvem uma grande parte do seu tempo” (Fayol, 1985: 76).

126 Para Fayol (1985: 71-72) o “chefe mais instruído não pode ter uma verdadeira competência em todas as questões de ordem diferente que origina a direcção de uma grande empresa. Absorvidos pela tarefa corrente e pelas importantes questões que é necessário resolver sem demora, os chefes não têm geralmente o tempo indispensável para poderem consagrar-se à busca de aperfeiçoamentos”, sendo, por isso, “forçoso recorrer ao estado-maior que tem uma reserva de forças físicas, de forças intelectuais, de competência, de tempo... que o chefe pode usar ao seu agrado” (*Id., Ibid.: 79*).

127 Fayol (1985: 79) refere que “à medida que a empresa cresce em importância a participação do chefe na execução das operações diminui de tal modo que a sua função de direcção se torna mais importante e difícil”.

128 Para Fayol “não se exige ao chefe da empresa o mesmo grau de competência nas funções essenciais, porque existe um limite ao poder das faculdades humanas. Há que limitar-se a desejar que possua, no que se refere às funções secundárias da empresa, as noções gerais suficientes para que possa tomar decisões conscientes sobre todos os assuntos, apoiando-se sobre os conselhos dos chefes de serviço e do estado-maior” (Fayol, 1985: 81) e não podendo eximir-se da “obrigação de tomar decisões sobre importantes questões técnicas, comerciais e outras [...], como não pode ser competente em tudo, deve basear grande número das suas decisões sobre os conselhos dos chefes de serviço e do seu estado-maior” (*Id., Ibid.: 80*).

origem ao aparecimento de novas “elites do poder” baseadas na “coincidências de interesses” (Mills, 1975) e à transferência de parcelas do poder de decisão para grupos de especialistas cuja complexidade e conhecimento especializado das suas decisões dificilmente podem ser rebatidos por actores organizacionais com posições de poder nominal mas sem conhecimento técnico para os contrapor.

Daí que a clássica distinção entre os conceitos abstractos de “linha” (autoridade formal) e “staff” (conselheiros técnicos e especializados) que durante bastante tempo fez parte dos estudos das organizações formais tenha vindo a perder relevância, pois na prática quotidiana das organizações, com frequência, as funções de uns e outros misturam-se e diluem-se, partilhando mutuamente prerrogativas alheias ou até adoptando posições inversas (Etzioni, 1959: 52). A relação entre estas duas dimensões estão profundamente marcadas por relações de poder<sup>129</sup> e influência no processo decisório. Tendo em conta que o poder “assenta no factor mais difícil de obter ou de substituir” (Galbraith, 1989: 71), quando um actor ou um grupo de actores dominam competências tornadas escassas e problemáticas para o funcionamento de uma organização e tornam exclusiva a capacidade de resolução de problemas críticos, adquirem por esse facto mais poder e influência no contexto organizacional (Thompson, 1976: 156). Michel Crozier (1981: 154-156) apresenta-nos um exemplo paradigmático no seu estudo sobre uma fábrica francesa de tabaco pertencente a um monopólio estatal. Organizada segundo um sistema detalhado de regras e um padrão de valores de segurança e previsibilidade, o único acontecimento relevante capaz de gerar situações de incerteza era a avaria das máquinas de fabrico de cigarros. Apesar de existir um conjunto de regras para controlar as consequências das avarias, não havia possibilidade de estabelecer regras impessoais e imperativas que permitissem determinar quando iria acontecer uma avaria nem quanto tempo a sua reparação iria demorar, originando uma zona de incerteza numa profusão de regras rígidas e detalhadas. As únicas pessoas capazes de resolver competentemente esse acontecimento crucial para o funcionamento da organização eram os operários da manutenção que não deixaram de aproveitar a situação para conquistar maior influência. Ninguém sabia controlar essa incerteza já que ninguém era suficientemente competente para resolver esse problema e, por isso, não havia outra saída senão entregar-se completamente a eles. Através do “poder de perito” (*Id., Ibid.:*

---

129 O poder é entendido como a capacidade de grupos ou indivíduos poderem reter ou monopolizar aquilo que outros (ou a própria organização) necessitam. Desta forma, quanto maiores forem as necessidades destes últimos, maior se tornará a proporção de poder detido pelos primeiros e, em contrapartida, aqueles a quem se negam os meios para satisfazer as suas necessidades possuem geralmente algo do qual carecem os que monopolizam o que eles necessitam (Elias, 1994: 53-54).

240)<sup>130</sup>, ou seja, da habilidade para controlar um tipo de incerteza do qual dependesse muito a vida da organização, procuraram tornar-se indispensáveis, guardar segredo e “manter inacessível, incerto, mesmo irracional para os outros, aquilo que constituía a base do seu poder” (*Id., Ibid.: 6-7; 242*)<sup>131</sup>.

---

130 Para Michel Crozier (1981: 240-241) “cada membro da organização, mesmo o mais humilde, dispõe de uma certa forma e até um certo ponto ou medida – extremamente variável, é verdade, porém nunca ausente – de um mínimo de poder sobre as pessoas cujo sucesso, pelo menos parcialmente, depende das suas decisões ou do seu zelo”. Para o autor, por exemplo, “os trabalhadores que exercem as funções mais rotineiras têm um certo poder sobre seus superiores, na medida em que a sua resistência, suas negligências ou seu mau rendimento, podem afectar a carreira daqueles”. Assim, deste ponto de vista, actores situados na base da estrutura hierárquica ou exercendo funções com poucas qualificações também podem exercer um poder de peritos.

Neste trabalho os conceitos de *perito* e *especialista* são usados de forma permutável abrangendo qualquer indivíduo possuidor de capacidades ou tipos de conhecimento especializados, de modo a incluir tanto quem possui formação formal relevante numa área específica como quem adquiriu pela experiência habilidades práticas numa função. Estes conceitos, assim entendidos, abrangem aqueles actores que possuem tanto conhecimentos teóricos como habilidades práticas no âmbito tecnológico, ou seja, quer os que são convocados para aconselhar emitindo um juízo sobre o que deve ser feito sem o fazer, quer os que executam com especial habilidade ou conhecimento especializado o que deve ser feito, mas sem emitirem um juízo sobre a forma como o fizeram. Distinguimo-lo do funcionário burocrático weberiano cujo saber profissional especializado constitui um instrumento da superioridade da administração burocrática permitindo-lhe a “dominação graças ao saber” (Weber, 1993: 178, 179). Embora os funcionários burocráticos weberianos sejam especialistas, no sentido amplo desse termo, no entanto, o conhecimento especializado no contexto da ordem social moderna torna-se um fenómeno mais difuso, pois abrange uma ordem de competências e habilidades que, pela pluralidade das instâncias, lugares e tipos de actores possuidores dos saberes convocados para a tomada de decisão, saltam as linhas formais hierárquicas e as fronteiras das organizações e assumem como carácter distintivo o desequilíbrio nas capacidades ou informação que numa situação concreta converte o especialista – num dado campo de acção – numa “autoridade” perante os outros (Giddens, 2001: 109). No entanto, os conceitos de perito/especialista e funcionário/profissional, não sendo coincidentes, coexistem, muitas vezes, na prática, na medida em que determinados funcionários burocráticos aproveitam determinadas situações privilegiadas de conhecimento especializado para alargar a sua autonomia, influenciando o poder de decisão na resolução dos problemas e necessidades diárias. Nesse sentido, os conceitos de especialista e perito estão fortemente relacionados com o conceito de poder, permitindo-lhes, em virtude das suas competências, controlar fontes de incerteza e tornarem-se insubstituíveis e centrais para o funcionamento da organização (Crozier, 1981: 240). Assim entendido, o perito pode exercer o seu poder a partir de qualquer nível da organização (como sucedeu com os homens da manutenção no estudo de Crozier - 1981), situar-se fora da linha hierárquica ou nem possuir qualquer vínculo com a organização.

131 A necessidade de controlo das incertezas por parte da organização e o desenvolvimento das competências e conhecimento especializado por parte dos actores organizacionais para dar resposta a essas incertezas dão origem, por sua vez, a novas incertezas, pois segundo Friedberg (1995a: 281) “uma incerteza ‘dada’ pode gerar uma competência na medida em que terá sido desenvolvida para a controlar. Mas uma competência ‘dada’ pode por seu turno produzir uma incerteza, que ela permite ao mesmo tempo descobrir e controlar”. Deste modo, as competências estão sempre relacionadas com as incertezas, mas o controlo de uma incerteza não implica o seu desaparecimento. Com frequência, acontece mesmo o contrário, sendo muito provável que ela se amplifique, que o problema que ela constitui seja complexificado na medida em que o poder prático que serve para a controlar só pode desenvolver-se se for exercido, e fá-lo tanto melhor quanto se exercer em condições difíceis e em casos complexos, situação que faz realçar a visibilidade da necessidade da competência do actor e a importância da sua intervenção no contexto organizacional, de modo que o actor “enriquece-se e afirma-se pela dificuldade dos casos de que trata” (*Id., Ibid.: 283*), renovando, assim, a incerteza que se pretendeu combater. Também o processo de modernização e simplificação de procedimentos na Administração Pública na medida em que implicam um novo ambiente operacional e com ele o aparecimento de situações de incerteza, procuram desenvolver novas competências especializadas de base tecnológica no interior do sistema organizacional ou contratar serviços especializados privados como forma de controlar as incertezas sentidas. Porém, as competências especializadas dos novos actores (situados em diversos pontos da estrutura hierárquica ou fora dela), desenvolvidas ou adquiridas com o objectivo de fazer desaparecer ou diminuir as incertezas, acabaram por gerar novas incertezas. O novo corpo de especialistas aproveitando a sua situação privilegiada perante a resolução dos problemas críticos da organização,

A autonomia e o poder que gozam os peritos nas organizações modernas têm levado autores de diferentes tendências e áreas de investigação a considerá-los nas suas análises, entre os quais se contam Brunsson (2006: 97-131); Crozier (1981; 1983); Crozier & Friedberg (1999: 68-71); Friedberg (1995a: 281-286); Galbraith (1989); Gouldner (1978: 314-318); Larson (1988: 151-189); Lima (2011b: 117-145); Morgan (2006: 166-174); Nelkin (1975: 35-54); Pfeffer (1994: 177-183); Roqueplo (1997); Thompson (1976). Uma vez que a sua influência é reconhecida, de que forma e através de que mecanismos pode a sua acção traduzir-se em poder fora do seu campo específico? Ou seja, em que condições podem os peritos tecnológicos influenciar a tomada de decisões políticas no contexto organizacional e com que consequências? Em primeiro lugar merece ser destacado que a sua acção, tendo consequências no âmbito operacional, também tem reflexos no processo de tomada de decisões. Assim, os actores que detêm um “poder de especialista” (Crozier & Friedberg, 1999: 70; Morgan, 2006: 174) na medida em que possuem “uma competência ou uma especialização funcional dificilmente substituível” (Crozier & Friedberg, 1999: 70), sendo portadores de uma vasta gama de informações cuja complexidade e especialização ultrapassam a capacidade quer formativa quer de disponibilidade temporal dos líderes legítimos da organização (Galbraith, 1989: 75; March & Simon, 1981: 166; Thompson, 1976: 160), acabam por deter uma influência significativa no processo decisório<sup>132</sup>. Isto sucede com os especialistas (programadores ou gestores) das plataformas electrónicas que, com frequência, intervêm na definição da situação de uma forma particular, fornecendo em regra soluções que geralmente não são alteradas durante o processo decisório (Brunsson, 2006: 104). Deste modo, as decisões tomadas pelo órgão legítimo acabam por ser influenciadas pelas escolhas incorporadas no processo de estudo, programação e concepção das funcionalidades das plataformas electrónicas levadas a cabo pelos especialistas<sup>133</sup>. O decisor formal está

---

ao mesmo tempo que aprofundaram as suas competências iniciais adquiriram colateralmente outras diferentes como o acesso privilegiado a redes de contactos e outras fontes de informação bem como a criação de novas necessidades organizacionais de carácter tecnológico cuja resolução, eles, melhor do ninguém, estariam em condições de as satisfazer. Neste sentido, as incertezas no sistema organizacional educativo não desapareceram, antes se deslocaram ou geraram outras diferentes.

132 Relativamente a este aspecto é oportuna a seguinte citação de Lucien Sfez (2002: 105) “Aquiesce-se, com efeito, muito facilmente à ideia de que o técnico tem necessidade do político para ganhar toda a extensão que merece, que ele tem necessidade de uma espécie de ‘visto’ que só os dirigentes podem conferir, mas vê-se menos geralmente que a conexão vai também no outro sentido e que o político se encontra numa interacção permanente com o técnico, que se torna parte constitutiva do próprio político”.

133 A esta mesma conclusão chegou Michel Crozier (1981) no seu estudo já referido quando verificou que a especialização técnica constitui uma assinalável fonte de poder nas organizações formais, conforme foi notado por Weber. No entanto, Blau & Scott (1977: 202) referem que “enquanto Weber viu a especialização como uma base para a autoridade formal, Crozier considera-a uma alternativa para essa autoridade, manifesta nas áreas ainda não completamente burocratizadas”. Porém, a especialização de base tecnológica no contexto das organizações com

“severamente limitado na sua possibilidade de julgar com exactidão” (March & Simon, 1981: 182), pois os dados de que dispõe para decidir já dizem respeito às inferências realizadas sobre um corpo de informações e não aos dados em si.

As percepções dos especialistas, cuja exactidão raramente se pode comprovar, mas apenas confiar e aceitar, convertem-se numa fonte importante de premissas informativas para orientação da acção organizacional e produção de padrões de actuação. Assim, pela própria natureza do processo de tomada de decisões e do sistema de comunicações, e pelo domínio que estes actores organizacionais têm sobre processos críticos para a organização, sobretudo quando não contradizem a percepção directa de outros, acabam por exercer uma considerável capacidade de influência e arbítrio, fazendo com que as suas posições sejam aceites como decisivas em qualquer disputa (*Id., Ibid.*: 183). Neste sentido, no momento de decidir os detentores da autoridade formal podem não possuir a informação necessária acerca das opções existentes, das consequências ou preferências, constituindo estas incertezas “uma das razões principais pelas quais os decisores em funções podem não ter a influência que pensam possuírem” (Brunsson, 2006: 209). No caso dos decisores gozarem de uma relação próxima com os especialistas e lhe atribuírem a esta relação uma importância considerável, então será de esperar que sejam bastante influenciados por eles, pois “é difícil criar ou manter opiniões próprias em íntima confrontação com o conhecimento especializado” (*Id., Ibid.*: 111). Por outro lado, os funcionários situados ao longo da linha hierárquica não podem por si mesmos avaliar a acção dos peritos e, por isso, a “ignorância técnica dos funcionários burocráticos é uma fonte importante de autonomia da equipa técnica” (Gouldner, 1978: 314).

Assim, nos sistemas organizacionais complexos e com integração de tecnologia avançada é frequente encontrar poder concentrado em determinadas unidades detentoras de informações privilegiadas sobretudo de carácter tecnológico e comunicacional. Foi a estes grupos de especialistas, organizados em departamentos de apoio ou participando como consultores em órgãos formais de decisão, cada um deles dominando um conjunto de conhecimentos específicos, cujo agrupamento combinado de informações e saberes lhes concede uma

---

processos administrativos electrónicos, não constituindo uma base directa para o poder da autoridade formal, uma vez que as funções do especialista e da autoridade formal com frequência se diluem e sobrepõem, acaba, no entanto, por constituir uma base indirecta para a autoridade formal na medida em que esta retira quase sempre benefícios do trabalho do especialista quando este no âmbito das suas funções estandardiza vastas áreas de funcionamento e elimina zonas de incerteza cruciais para a organização, o que concede maior poder de controlo à autoridade formal. Esta visão não é incompatível com a crescente influência do especialista no processo decisório, uma vez que este, dependendo, a maioria das vezes, da autoridade formal, terá vantagens em beneficiá-la para que também ele continue a manter posição privilegiada no processo decisório.

importante capacidade de influência na tomada de decisões que John Galbraith no seu livro “O Novo Estado Industrial” (1989 [1967]) cunhou de “tecnoestrutura”<sup>134</sup>. A posição que gozam no controlo de áreas de interesse para a organização permite-lhes “encarar o processo de decisão como um veículo útil para trazer à atenção dos decisores certas preferências, alternativas e consequências, acabando, assim, por influenciar o próprio conteúdo das decisões subsequentemente tomadas” (Brunsson, 2006: 210). Deste modo, com o domínio de competências relevantes e especializadas e porque “a decisão requer informações [...], parte do poder [de decisão] vai passar para a pessoa ou pessoas que as possuem. Se esse conhecimento for muito especial, então o poder torna-se muito grande” (Galbraith, 1989: 78).

As inovações tecnológicas e as tarefas cada vez mais complexas facilitaram a transferência desse poder das mãos dos líderes formais das organizações para a sua tecnoestrutura<sup>135</sup> e do indivíduo para o grupo, sendo este constituído por um conjunto de especialistas que possuem a capacidade de “agrupar funções dominantes em espaços cuidadosamente segregados” (Castells, 2007a: 541), alterando em função dos actores, os objectivos envolvidos em cada momento e a plataforma em questão<sup>136</sup>. Neste sentido, no âmbito do sistema organizacional educativo, os técnicos dos organismos da administração central ou os especialistas de empresas privadas que conceberam e gerem as plataformas electrónicas, tendo delas um conhecimento profundo e dispondo, portanto, dos conhecimentos e da experiência do contexto, na medida em que lhes permite resolver alguns problemas cruciais para o sistema organizacional (Crozier & Friedberg, 1999: 71), também o podem condicionar naquilo que é percebido como importante. Os técnicos especializados não sendo imunes à política organizativa naquelas situações em que são chamados a mobilizar os conhecimentos específicos também os podem utilizar para além

---

134 Para John Galbraith (1989: 78) “as decisões na empresa moderna não são tomadas pelos indivíduos, mas sim pelos grupos. Estes são numerosos, tantas vezes formais como informais, e sujeitos a alterações constantes na sua constituição. Cada um deles é formado pelos homens que possuem as informações que se aplicam a uma decisão específica, ou que a eles têm acesso, e por aqueles cuja função consiste em extrair e verificar essas informações e chegar a uma conclusão. É desta forma que os grupos actuam com êxito em questões onde nenhum dos homens que os compõem, por muito superior ou inteligente que seja, dispõe de mais do que uma fracção dos conhecimentos necessários”.

135 Segundo Galbraith (1989: 96) o aparecimento nas organizações de tarefas cada vez mais complexas e a dinâmica própria da tecnologia veio acrescentar a necessidade de talento especializado à de um planeamento ainda mais compreensivo, o que levou a organização a só poder funcionar a partir de um grupo de homens que partilhassem informações especializadas. Segundo o autor (*Id., Ibid.*: 81) o poder de decisão passa a pertencer de facto “a uma colectividade obscura e dificilmente compreensível” que limita a capacidade de decisão do líder formal da organização tanto nas “questões específicas” como nas linhas gerais da política da organização, pois estas “se forem genuínas, são as questões que mais exigem a informação especializada do grupo”.

136 A difusão nas organizações educativas de soluções organizativas de base tecnológica e comunicacional assentes nas capacidades da Internet baseiam-se em processos de construção simbólica cujo processamento está condicionado por um contexto comunicacional formatado por novos actores organizados em torno dos seus projectos e interesses, que detêm um poder de programar o funcionamento de vastos sistemas electrónicos.

dos seus fins aparentes, juntando ao contexto os seus próprios motivos e interesses, conscientes ou inconscientes (Larson, 1978: 181). Assim, as opções frequentemente inquestionáveis incorporadas nas funcionalidades das plataformas electrónicas, focalizando a atenção em determinados aspectos em detrimento de outros ou encaminhando selectivamente o processo decisório e as possibilidades de acção tanto dos utilizadores como dos decisores políticos, influenciam o tipo de decisões realizadas ou os comportamentos adoptados. Neste sentido, a tecnoestrutura adquire um poder preponderante, pois “uma decisão que requer os conhecimentos especializados de um grupo de homens, só pode ser submetida a uma crítica válida pelos conhecimentos similares de outro grupo. As decisões tomadas em grupo, a menos que sejam influenciadas por outro grupo, tendem a ser absolutas” (Galbraith, 1989: 79), condicionando as atitudes organizacionais ao seu próprio sistema de objectivos<sup>137</sup>.

Na qualidade de especialistas (actores privados ou agentes de organismos públicos) gozam da aura de apresentar soluções seguras e objectivas legitimadoras dos objectivos e dos valores de uma nova elite heterogénea (da qual também fazem parte) formada no perímetro do poder central e impondo-as com autoridade aos demais actores do sistema organizacional educativo. São eles que, na prática quotidiana da gestão das plataformas electrónicas, ora aconselhando o poder político, ora emitindo notas interpretativas para as organizações escolares, decretam os moldes a que deve obedecer a realidade da periferia privilegiando critérios de poder e dominação em detrimento da sua legitimidade, usando as plataformas electrónicas como meio de afirmação de uma posição. Neste sentido, a acção dos “programadores” possui uma duplicidade estratégica, tanto afirmando autonomamente os seus interesses perante os actores com poder formal de decisão, como constituindo-se num braço do poder deles, auxiliando-os na afirmação da posição do poder político perante os interesses dos actores escolares. Estes incapazes de fazer apreciações técnicas especializadas nem dominando com segurança os instrumentos electrónicos concebidos pelos especialistas sentem-se incapazes para, por si mesmos, avaliar as intenções ou o trabalho destes e essa ignorância e dependência torna-se uma fonte importante da autonomia daqueles (Gouldner, 1978: 314).

No entanto, o facto de ser portador de conhecimento especializado pode não significar a sua tradução em poder no âmbito organizacional. Numa organização burocrática existem outras

---

137 Constatando que “os indivíduos têm uma capacidade notável para atribuir uma função social a tudo o que sirva os seus interesses” (Galbraith., 1989: 147), que Herbert Simon (1989: 115) refere que “não podem ser descritos correctamente como enraizados na desonestidade – o que talvez lhe dê um carácter mais traiçoeiro do que se assim fosse”, os elementos da tecnoestrutura com a força do seu conhecimento especializado transformam os seus próprios interesses em objectivos da organização.



fontes de poder e autoridade com as quais os peritos se têm de confrontar e que lhes pode limitar severamente a autonomia. A cultura burocrática da obediência à autoridade hierárquica, mesmo quando dela não se dependa directamente, pode traduzir-se em dificuldades de afirmação da autonomia dos peritos<sup>138</sup>. Estes possuem sempre alguma forma de dependência em relação à autoridade formal e daí a sua permeabilidade em se transformarem em instrumentos de legitimação, uma vez que “a função do perito, adquirida e legitimada em campos cognitivos altamente consensuais”, se torna útil ao decisor formal utilizá-la como forma de “racionalizar e legitimar o exercício do poder através da utilização e demonstração de informação ‘fiável’” (Larson, 1978: 180)<sup>139</sup>. Nesse sentido, a função do perito pode tornar-se um subterfúgio para os decisores formais reforçarem posições previamente tomadas que procuram legitimidade, encontrando em actores possuidores de uma determinada competência técnica e que dependem economicamente da organização a validação necessária de decisões já tomadas. Assim, com a “perícia confiscada” (Roqueplo, 1993: 68) e integrada numa estratégia de decisão

---

138 A forma como a cultura burocrática limita o poder do perito no contexto do sistema organizacional educativo manifesta-se nas práticas dos actores educativos da periferia (tanto docentes como elementos dos órgãos de gestão) quando contactam especialistas (do perímetro do poder central ou da periferia) a quem reconhecem competência (técnicos de empresas privadas fornecedoras de serviços especializados na área tecnológica ou docentes que se destacam do conjunto dos pares no domínio de uma área específica) para resolução de problemas ou esclarecimento de dúvidas. Depois dos esclarecimentos dos peritos têm como prática frequente a necessidade de confirmação junto dos órgãos ou entidades detentores do poder formal e hierárquico de decisão. No caso da leitura da situação destes se mostrar contrária à daqueles ou até não estar correcta, as orientações dos agentes do poder central impõem-se por si próprias, revelando as limitações com que se confrontam os peritos para afirmarem ou manterem a sua autonomia. O conjunto de crenças e expectativas instituído no sistema organizacional burocrático faz com que o exercício da autoridade se espere e se aceite, como forma legítima e cultural de dominação. A obediência dos actores escolares concede legitimidade à posição de autoridade dos superiores hierárquicos, pois a situação de “autoridade deve a sua legitimidade aos dominados e não àqueles que dominam” (Clegg & Lounsbury, 2009: 188), princípio já há muito reconhecido por Max Weber (1993: 172, 699) quando constata que “um mínimo de consentimento da parte dos governados [...] é a condição prévia da durabilidade de toda a dominação, inclusive da mais bem organizada” (Weber, 1997: 55) e Chester Barnard (1971: 169) quando refere que a autoridade “recai sobre as pessoas a quem ela é endereçada e não reside em ‘pessoas de autoridade’ ou naquelas que emitem essas ordens”. Neste sentido, os actores escolares em situações de decisão directamente relacionadas com áreas críticas do funcionamento do sistema organizacional, envolvendo recursos ou outras consequências de grande alcance, como é o caso dos concursos electrónicos de docentes ou a avaliação externa das escolas, nesses casos, eles estabelecem para si próprios uma “zona de indiferença”, na designação de Barnard (1971: 174) ou uma “área de aceitação”, na qualificação de Herbert Simon (1970: 127-128), dentro da qual estão dispostos a aceitar as decisões tomadas pelos superiores, sendo-lhes indiferente o seu teor, mesmo no caso de estas se mostrarem contrárias à sua própria opinião ou de peritos previamente consultados. Neste sentido, o “direito à última palavra” (*Id., Ibid.*: 123) reconhecido aos superiores da linha hierárquica constitui a máxima expressão da autoridade institucionalizada que converte a obediência ao conteúdo das decisões destes na “máxima da sua conduta e isso unicamente por efeito da relação formal de obediência, sem ter em conta a própria opinião sobre o valor ou desvalor do mandato como tal” (Weber, 1993: 172).

139 Dorothy Nelkin (1975: 51) chegou à conclusão que os líderes formais “procuram os peritos para legitimar os seus planos e usam o seu comando do conhecimento técnico para justificar a sua autonomia”. Acrescenta que a medida da aceitação das prestações dos peritos depende menos da validade destas e da competência do perito do que do grau em que reforce as posições existentes e conclui alertando para o “uso tendencioso de conhecimento técnico, em que o valor do trabalho científico depende menos dos seus méritos do que da sua utilidade” (*Id., Ibid.*: 53, 54).

dos líderes formais, mais ideológica do que técnica, de reduzir os problemas políticos a problemas puramente técnicos de forma a manter-se imunes perante as decisões passíveis de conflituosidade, torna-se mais fácil endossar as responsabilidades para os peritos tecnológicos (Larson, 1978: 181; Brunsson, 2006: 216). A consequente devolução do problema aos peritos despolitiza e confunde, ainda mais, o processo de tomada de decisões, porque tal situação não implica mais poder para os peritos e limita severamente a participação dos utilizadores das plataformas no processo de tomada de decisões, imersos na “opacidade convenientemente densa do conhecimento técnico” (Larson, 1978: 181). Neste sentido, os novos meios electrónicos mobilizam, assim, um grande poder para os dirigentes políticos e burocráticos, mas ao mesmo tempo cria um novo centro que limita as suas opções. O crescimento da tecnoestrutura contribui para o aumento do poder dos dirigentes políticos beneficiando estes das funções daqueles e simultaneamente para a redução da “autonomia funcional” dos dirigentes políticos que dependem da acção da tecnoestrutura (Gouldner, 1978: 327) para levar a efeito as suas decisões. Os meios electrónicos contribuem para o aumento do poder dos decisores formais pois são estes que em última análise têm a competência para regular normativamente as características a inscrever nas plataformas electrónicas, determinando o mapa de restrições e as premissas decisórias para o todo organizacional. Os especialistas da tecnoestrutura ao traduzir sob o ponto de vista técnico as opções dos decisores formais, dependendo das opções destes também os condicionam com a sua acção na medida em que as características técnicas desenhadas interferem na forma como as decisões tomadas serão operacionalizadas. Assim, as características técnicas das plataformas electrónicas poderão influenciar de modo decisivo o comportamento dos diferentes actores organizacionais pois uma plataforma pouco amadurecida do ponto de vista do utilizador pode causar inúmeros constrangimentos funcionais, provocando, consequentemente, insatisfação e frustração dos utilizadores, aumentando, assim, os níveis de descontentamento que serão canalizados contra os decisores formais como responsáveis mais perceptíveis pelo funcionamento das plataformas. Assim, admite-se que uma plataforma “imperfeita” acaba por reforçar a posição dos actores da periferia, mas também a posição dos responsáveis mais imediatos pela sua “imperfeição”, ou seja, os especialistas da tecnoestrutura. Esta última hipótese baseia-se no facto de que a “imperfeição” da plataforma que conceberam torna mais imperiosa a necessidade da sua intervenção e a importância do aperfeiçoamento da sua actuação, na medida em que os incómodos causados pela plataforma tornam os decisores formais mais dependentes da intervenção assertiva dos especialistas da tecnoestrutura,

necessitando deles para restaurar a sua autoridade e prestígio. Neste sentido, é admissível que os actores que mais poder perdem com uma plataforma funcionalmente imperfeita sejam os que menos intervenção directa têm nela, suportando as consequências da sua imperfeita concepção e deficiente funcionamento. Por seu turno, uma plataforma “perfeita” sob o ponto de vista funcional desloca a posição de poder para a autoridade formal em detrimento daqueles que mais contribuíram para o seu bom funcionamento na medida em que a função dos especialistas não sendo sentida como crítica para o sistema organizacional não é suficientemente valorizada e, por isso, não vê transformado em poder a qualidade do seu desempenho. Por seu lado, os utilizadores da periferia são beneficiados com o bom funcionamento da plataforma, mas perdem poder, porque uma plataforma “perfeita”, facilitando-lhes o trabalho, satisfazendo-os, torna-os mais receptivos às directivas do poder central e retira-lhes motivos para a contestação, reforçando a hegemonia do poder central<sup>140</sup>.

Do mesmo modo, uma plataforma muito restritiva nem sempre se traduz em poder para os superiores e submissão para os subordinados, gerando, pelo contrário, impossibilidades de funcionamento que esvaziam o efeito que motivou a opção por uma rígida forma de controlo. Esta impossibilidade funcional, provocando constrangimentos e conflitos, torna-se um recurso de poder não para os superiores mas para os subordinados, perdendo os superiores autoridade para exigir o rigoroso cumprimento e ganhando os subordinados legitimidade para o incumprimento devido a uma plataforma demasiado restritiva e pouco exequível.

Por isso, o domínio de uma tecnologia sofisticada pode não se traduzir em equivalente acréscimo de poder aos actores que as controlam. A tecnologia tal como proporciona soluções também cria problemas de modo que a correlação entre os instrumentos electrónicos utilizados e o tipo de estrutura organizativa depende das diferentes espécies de problemas e recursos de poder mobilizados pelos diferentes actores nas disputas que mantêm entre si (Collins, 1989: 33). Neste contexto, uma plataforma evoluída tecnicamente e “amigável” do ponto de vista funcional, podendo outorgar poder aos peritos que as programaram e gerem, também lhes pode diminuir a influência na medida em que funcionando sem problemas deixam de ser uma área de incerteza crucial que gera dependência. Neste sentido, os especialistas, no intuito de recolher

---

140 Embora seja “impossível eliminar todas fontes de incerteza existentes no interior de uma organização” (Crozier, 1981: 280), as plataformas funcionais e amigáveis para o utilizador acabam por favorecer, por via de regra, o gestor das mesmas na medida em que este adquire por via indirecta maior capacidade para moldar o comportamento dos utilizadores no âmbito de um sistema mais prático, mas mais limitativo. Pois o que rege a conduta dos utilizadores não é uma nova crença na correcção e equidade da tecnologia, mas a mera experiência das vantagens e comodidades que obtêm com ela (Gouldner, 1978: 305).

delas o máximo efeito político no seio da organização, vêem-se motivados a configurá-las de forma a conservar abertas áreas de incerteza cruciais que possam ser utilizadas como recurso noutras lutas e negociações, procurando gerir a introdução estratégica de aperfeiçoamentos e inovações nas plataformas electrónicas em função da maior ou menor ameaça à sua autonomia<sup>141</sup>. Assim, a incerteza constitui uma forte componente do funcionamento de uma tecnologia, na medida em que não são propriamente os instrumentos tecnológicos mais dignos de confiança os que proporcionam mais poder aos que os controlam, mas a forma crucial como a sua concepção e utilização se ajusta no interior da estrutura organizacional de forma a fazer com que outros dependam do seu modo de funcionamento<sup>142</sup>. Por isso, “não é tanto a produtividade da tecnologia o que outorga poder; é o papel que a tecnologia joga dentro do processo político das organizações” (*Id., Ibid.:* 36)<sup>143</sup>, bem como “a forma como podem encarnar formas específicas de poder e autoridade” (Winner, 2008: 55). Neste sentido, os constrangimentos no funcionamento das plataformas, apesar do seu desenvolvimento técnico e aperfeiçoamento funcional, estão longe de ser transitórios ou contingentes; eles tornam-se parte integrante dos propósitos políticos explícitos ou implícitos da administração burocrática digital e, por isso, não são facilmente elimináveis, pois a solução de um problema abre espaço para o aparecimento de outros, gerados pelo próprio processo de resolução do problema solucionado. De facto, a evolução dos instrumentos electrónicos ou a aquisição de novas capacitações técnicas no contexto de uma administração burocrática digital fazem com que a própria dinâmica criada pela remoção de uma anomalia abra a porta à visibilidade de fenómenos organizativos antes não percebidos, mas agora descobertos como elementos não adequadamente definidos, ambíguos, não controlados no âmbito de um sistema organizacional racionalizado e, por isso, entendidos como novos problemas (Bauman, 1999: 226). A crescente sofisticação das plataformas electrónicas ao solucionar um determinado número de problemas

---

141 Randall Collins (1989: 33) refere que “o máximo poder dentro das organizações não vai necessariamente para aqueles que possuem as mais altas técnicas nem aos que trabalham directamente com a maquinaria mais avançada”. Para o autor “a tecnologia simplesmente forma parte do cenário em que se desenvolve a luta pelo poder organizativo. A variável principal é o controlo. Se a maquinaria altamente produtiva ou as técnicas avançadas se podem planificar facilmente e os seus resultados são previsíveis e observáveis, então o poder de quem as dirige é baixo, pois tudo isso pode ser controlado por outros de forma rotineira”.

142 Collins (1989: 34) menciona que uma “tecnologia ‘imperfeita’ oferece as máximas vantagens ao poder”.

143 Segundo Collins (1989: 35) “os factores cruciais no poder administrativo são fundamentalmente sociais e políticos. Os recursos tecnológicos chave [...] são as formas externas da estrutura de dominação. Esta estrutura, em si mesma, é uma rede de pessoas fazendo pactos e ameaças e manipulando expectativas e solidariedades. É uma rede social em que os participantes jogam com as ideias e emoções dos outros num esforço para ganhar a sua confiança ou o seu temor, o que, por sua vez, produzirá o seu efeito no crédito financeiro e político que pode ser transmitido dentro da organização interna de dominação”. De acordo com o autor, a “tecnologia, em si mesma, é deste modo apropriada por um processo político”.

através das soluções disponíveis cria outros que, por sua vez, reclamam novas soluções. Desta forma, os “grandes avanços no desenvolvimento da especialização e seus instrumentos tecnológicos são medidos agora pela descoberta e focalização dos ‘problemas’ para os quais ela se tornou capaz de fornecer ‘soluções’, mais do que encontrar soluções para problemas já detectados e formulados” (*Id., Ibid.:* 229). Assim, sobretudo nas áreas da Administração mais fortemente operacionalizadas por via electrónica, devido à interconectividade introduzida no sistema e à sua sensibilidade funcional, cada esforço de resolução de um problema acaba por gerar novas zonas de incerteza. Estas podem ser induzidas artificialmente por acção directa de um conjunto de actores ou provir do desequilíbrio provocado na dinâmica e interdependência do sistema organizacional onde, frequentemente, um benefício inserido numa esfera de acção tem como efeito uma correlativa perda noutra esfera e, conseqüentemente, novos constrangimentos ou efeitos nas relações entre actores organizacionais.

Assim, quando em esferas de acção mais fortemente críticas para o funcionamento da organização se procura resolver uma situação através da solução de um problema, o próprio processo faz emergir forças ou elementos não previstos que compõem o todo organizacional e cujos interesses são, frequentemente, incompatíveis entre si. O sucesso na resolução de um problema interfere amiúde com outros aspectos não previstos do processo de resolução, mas igualmente legítimos que, por sua vez, deixam em aberto novos problemas para solucionar. A realização de tarefas ou procedimentos por via electrónica introduz novos elementos de imponderabilidade, tais como a intervenção de novos tipos de actores, dificuldades de ajustamento das funcionalidades a situações não previstas, impossibilidade de retroceder em virtude da automatização e conexão com outros campos da mesma plataforma ou de outras. No entanto, a experiência adquirida no processo de resolução dos problemas anteriores constitui um capital cognitivo que influencia a maneira de encarar e encontrar soluções para os novos problemas (Blau & Scott, 1977: 285).

#### **4. As plataformas electrónicas e os actores que as fazem funcionar**

As capacidades técnicas extraordinárias dos mecanismos electrónicos só são eficazes na medida em que encontram num sistema de relações humanas os meios adequados que lhes permitam tirar partido das potencialidades técnicas (Crozier, 1983: 51-52; Simon, 1992: 25). Assim, mais que plataformas electrónicas que funcionam, existem actores organizacionais que as fazem funcionar. São eles que impregnam a tecnologia de uma forte componente social e política. As

características e funcionalidades, bem como as consequências por elas produzidas dependem do rumo que lhes é conferido pelos actores humanos que as operam e influenciam com as suas expectativas, experiências e objectivos<sup>144</sup>.

Por isso, nem sempre as normas inscritas nas plataformas electrónicas são traduzidas em acções marcadas pela conformidade<sup>145</sup>, de modo que a precisão dos instrumentos normativos não é necessariamente condição nem sinónimo de reprodução normativa (Lima, 1998: 479). Deste modo, no cenário restritivo das plataformas electrónicas usadas em contexto educativo, os actores encontram frequentemente variadas maneiras informais de contornar as regras formais incorporadas nas plataformas, criando um conjunto de respostas para contornar a própria rigidez do sistema tirando daí benefícios para a sua própria protecção ou de outros actores com os quais partilham algum tipo de afinidade. Isto porque as normas incorporadas nas plataformas, sendo uniformes e gerais, abrangendo, por isso, um leque amplo de situações, não alcançam a variedade de situações concretas, causando problemas e constrangimentos no funcionamento das plataformas que são aproveitados pelos vários tipos de actores para controlar diferentes fontes de incerteza<sup>146</sup>.

Neste sentido, as desconexões no funcionamento das plataformas, a ambiguidade na sua leitura ou a inaplicabilidade das funcionalidades à realidade concreta podem enfraquecer a relação hierárquica na medida em que os subordinados encontram mais facilmente motivos para alargarem o não cumprimento das orientações centrais para além do âmbito das situações de impossibilidade. Por isso, nem sempre as plataformas proporcionam situações mais favoráveis aos técnicos do poder central, pois a posição que gozam no plano teórico não corresponde à força e ao poder efectivo que, frequentemente, desfrutam no plano concreto. Por um lado, não são um grupo dominante pois o seu poder formal de decisão não corresponde ao seu poder real de influência na medida em que as suas decisões estão dependentes das escolhas dos especialistas; por outro, não são um grupo subordinado que possa encontrar facilmente um

---

144 Por seu lado, também a tecnologia interfere nas relações sociais que atravessam a estrutura organizacional substituindo uma parcela substancial das relações humanas directas por contactos mediados por mecanismos electrónicos, não necessariamente menos impositivos.

145 Para Herbert Simon (1970: 143) torna-se “muito difícil, em muitos casos, para o superior, controlar a interpretação e a aplicação que o subordinado dá às suas ordens e, na medida em que isto é verdade, as atitudes do último têm importância muito considerável. Deixando de lado uma insubordinação real, é possível cumprir uma ordem com inteligência ou sem ela, pronta ou lentamente, com entusiasmo ou a contra gosto”.

146 Para Nicos Mouzelis (1991: 170) “os indivíduos e os grupos possuem graus diferentes de controlo sobre a elaboração da política e as decisões da empresa, e têm também um diferente grau de acesso aos recursos da organização. A distribuição do controlo sobre os recursos e sobre o comportamento dos outros e a consequente formação de grupos de interesse – que competem entre si na sua intensão de preservar ou alterar em seu favor a distribuição anterior – são chaves cruciais para a compreensão da realidade organizacional”.

bode expiatório num grupo hierarquicamente superior, pois como detentores do poder formal de decisão a eles lhes cabe a responsabilidade pelas soluções apresentadas para o sistema electrónico. A superioridade formal hierárquica paradoxalmente torna-os mais dependentes da incerteza e imprevisibilidade do funcionamento das plataformas electrónicas na medida em que os efeitos do mau funcionamento delas têm grandes repercussões no seu prestígio e autoridade. Daí que as atitudes frequentes de inflexibilidade e autoritarismo de alguns técnicos de determinados organismos responsáveis pela gestão das plataformas parecem evidenciar algum desse receio e frustração, remetendo para o sistema electrónico toda a soberania como forma de se eximir a uma responsabilidade para a qual não dispõem de correspondentes meios de influência. As frequentes justificações tecnicistas constituem uma atitude compensatória da sua capacidade limitada de intervir directamente no esquema de funcionamento das plataformas, expressão da sua condição de decisores que não são especialistas.

Por seu lado, as regras incorporadas nas plataformas para serem eficazes não podem ser demasiado rígidas nem limitativas, pois é dentro de um sistema de regras muito restritivas e tarefas muito precisas que os poderes paralelos adquirem maior importância (Crozier, 1981: 280). Os sistemas de organização excessivamente regulados e limitativos proporcionam aos actores graus mais elevados de motivação para procura de linhas de fuga informais com efeitos relevantes nos processos decisórios formais<sup>147</sup>. Nesse sentido, a proliferação de regras conduz com frequência à proliferação de excepções às regras, pois um sistema de regras restritivo confrontado com a realidade gera normalmente ambiguidades de interpretação e inconsistências na execução, abrindo espaço para o aparecimento de debilidades na conformidade e adesão dos

---

147 A utilidade analítica da distinção entre os aspectos formais e informais torna-se bastante relevante no estudo das plataformas electrónicas. Nestas, pelo seu modo de operar em termos formais, se acentua a separação entre uma realidade formalmente registada segundo regras oficiais e outra informal referente a práticas e padrões de comportamento que surgem no contexto da interacção dos diversos actores e no seu funcionamento em concreto. O funcionamento formal da organização expresso nas plataformas electrónicas diferenciar-se-á sempre da forma como funciona na realidade na medida em que aquele não capta ou omite muitas acções que passam à margem ou não são coerentes com a estrutura formal mas que não deixam de afectar as decisões desta. Esta distinção permite captar a tensão entre a coordenação racional das actividades bastante formalizada e restritiva, por um lado, e a produção espontânea de regras não formais e informais pelos actores organizacionais no âmbito das suas estratégias de poder e auto-organização, por outro. Assim, de um ponto de vista analítico tornar-se-ia impossível compreender a natureza de um fenómeno no âmbito organizacional como o das plataformas electrónicas sem investigar as redes de relações e práticas informais, as normas e crenças extra-oficiais, por um lado, e a hierarquia formal e as regras oficiais, por outro, bem como a forma como as práticas e atitudes informais afectam os aspectos formais da organização e são parcialmente expressas através delas. No entanto, quer os padrões formalmente instituídos quer os modelos de comportamento surgidos informalmente entrelaçam-se inextricavelmente na realidade concreta (Blau & Scott, 1977: 19), coexistindo diferentes tipos de regras, produzidas por diferentes tipos de processos, instâncias e actores, em contextos diversos e em situação de concorrência (Lima, 1998: 478) e interdependência, complementaridade e mútua correcção, traçando em comum um rumo geral e único do sistema organizacional educativo (Ver ainda sobre esta questão: Barnard, 1971: 128-136; Crozier, 1981: 241; Mouzelis, 1991: 79-80, 109; Simon, 1970: 141-142).

participantes. Assim, mesmo uma plataforma com um sistema de regras apurado e restritivo gera sempre oportunidades para os actores a contornar, porque as regras nunca podem regular tudo nem eliminar toda a arbitrariedade; sempre surgirão áreas de incerteza que constituirão os pontos estruturais em torno dos quais se intensificarão os conflitos colectivos e ressurgirão as instâncias de domínio e subordinação (Mouzelis, 1991: 172)<sup>148</sup>. Sendo do interesse dos intervenientes eles procurarão encontrar escapatórias criativas ao sistema limitador das plataformas electrónicas através da produção de regras ou práticas informais tendo origem no sistema formal, ocorrendo à margem dele ou até complementando-o. Estas práticas contribuem para a configuração do processo decisório, ajustando-o, confrontando-o ou colaborando na procura de soluções que se podem revelar mais equilibradas para o sistema organizacional<sup>149</sup>. As acções informais dos actores organizacionais tanto podem furtar-se ao sistema de regras organizacionais para preservar ou desenvolver o âmbito das suas próprias margens de autonomia como exercer uma função de manutenção do equilíbrio e coesão do sistema organizacional formal na medida em que compensa em flexibilidade a rigidez e impessoalidade do sistema demasiado formal das plataformas. Os actores da periferia quando procuram contornar o sistema formal fazem-no para o seu próprio interesse, mas não necessariamente contra o da organização, podendo até resultar em benefício da organização contribuindo para o

---

148 A sofisticação dos meios tecnológicos não implica necessariamente que a informação flua melhor para o centro, mas sempre que exista vontade de a comunicar correctamente e essa vontade só existe na medida em que a comunicação pode beneficiar a quem a comunica (Crozier, 1983: 53). Daí que a transmissão da informação pode beneficiar os actores da periferia na medida do poder que lhes possa proporcionar.

149 Os actores educativos da periferia sempre que seja do seu interesse procuram escapar ao sistema formal de regras incorporado nas plataformas electrónicas. A maioria das vezes as formalidades integradas na plataforma são oficialmente respeitadas, mas contornadas através de práticas informais que ocorrem à margem do que é registado na plataforma. Por exemplo, no processo de selecção de docentes na designada Oferta de Escola, depois de terminado o prazo de candidatura, os candidatos são ordenados e seleccionados, devendo cada um aceitar a colocação na plataforma electrónica (n.º 2, do art.º 16.º do Decreto-Lei n.º 132/2012, de 27 de Junho, com a redacção Decreto-Lei n.º 83-A/2014, de 23 de maio). No caso de não aceitação na plataforma o candidato fica impossibilitado de ser novamente seleccionado para o exercício de funções docentes nesse ano (art.º 18.º do Decreto-Lei n.º 132/2012, de 27 de Junho, com a redacção Decreto-Lei n.º 83-A/2014, de 23 de maio), situação em que a plataforma bloqueia automaticamente uma nova selecção por parte de uma escola à qual o docente tenha concorrido novamente. A inflexibilidade, automatização e impessoalidade da plataforma, a sua indiferença a todos os elementos pessoais, irracionais e emocionais, somente submetida ao estritamente programado (Weber, 1993: 179, 732), é, com muita frequência, contornada através da prática das organizações escolares telefonarem para os candidatos antes de os seleccionar na plataforma, questionando-os se estão interessados em aceitar o horário. Também os candidatos têm por hábito telefonar para a escola onde poderão vir a ser seleccionados solicitando à escola informações sobre compatibilidade de horários e pedindo-lhes para não os seleccionar no caso de o horário não lhes interessar. As escolas contornam a inflexibilidade da plataforma e do sistema de regras não seleccionando o candidato melhor posicionado atendendo a considerações de cariz pessoal dos candidatos, mesmo ignorando a listagem de ordenação que assim não é respeitada, seleccionando outro candidato, contornando, assim, as regras restritivas inscritas na plataforma. Desta forma, a precisão do sistema de regras da plataforma não garante a sua conformidade, podendo até a não conformidade revelar-se benéfica para a organização e para os seus membros na medida em que permite encontrar melhores soluções tendo em conta o interesse de todos os envolvidos.



aperfeiçoamento das regras formais adaptando-as às circunstâncias em mudança (Blau & Scott, 1977: 18). Muitas vezes, é essa intervenção à margem do oficialmente previsto que torna a organização mais funcional e “habitável”. Por isso, estando o poder central exposto a um certo grau de resistência e ameaça nos seus interesses por parte dos actores da periferia, esta resistência não é uma expressão da independência destes em relação àqueles, mas constitui o modo em que estabelecem os termos da negociação, o processo pelo qual uns e outros cedem parte da sua autonomia em troca de outras vantagens (Gouldner, 1978: 294).

Por isso, cada tipo de actores procura não retirar vantagens excessivas do outro, não sendo do interesse de nenhum deles anular totalmente o adversário (até porque não o conseguirá), pois a prossecução das suas estratégias dependerá em determinado grau da tensão e interdependência que consiga manter com o seu antagonista. Assim, a análise das plataformas electrónicas não pode ser concretizada senão à luz das condições objectivas da disputa pelo poder em que a luta e a negociação entre os actores que as utilizam são, em si, mais importantes que os seus resultados (Crozier, 1981: 239). A disputa entre eles não é tanto “uma guerra de movimentos, mas uma guerra de posições” (*Id., Ibid.*: 249) em que o objectivo não é desembaraçar-se dos adversários (uma vez que a defesa de um depende da manutenção do outro), mas a obtenção de um compromisso, sempre instável, mas necessário para a preservação da viabilidade do sistema organizacional. Nessa disputa é frequente acontecer que uma incerteza controlada numa plataforma ressurgisse num momento diferente numa outra plataforma ou num outro campo de acção organizacional, dando origem a uma dinâmica de evitações e reacendimentos da disputa em diferentes níveis. O sucesso de um movimento depende das oportunidades que lhe são oferecidas, da sua capacidade de mobilizar as estruturas de relações organizacionais, as ideologias e, por vezes, os próprios adversários, como recursos (Dubet, 1996: 129).

A capacidade de afectar a situação do adversário surpreendendo-o com a imprevisibilidade do seu próprio comportamento constitui um dos aspectos determinantes nas relações de poder. Neste sentido, o poder central pode enfraquecer a força colectiva dos actores da periferia (particularmente os docentes) fomentando tanto a sua divisão (promovendo a atomização e a competição entre actores da periferia) como a sua união (forçando os docentes a unirem-se de forma contrariada para não prejudicarem os pares)<sup>150</sup>. Assim, a relação entre os actores do

---

150 Tal sucedeu na Prova de Avaliação de Conhecimentos e Competências (PACC) dos docentes contratados, realizada em Dezembro de 2014, em que os docentes destacados para as vigilâncias das provas não aderiram à

sistema organizacional educativo reflecte a presença de elementos de forte ambiguidade. Dessa forma, um comportamento “irracional”, é, às vezes, a resposta mais racional a uma dada situação (Sfez, 1990: 272) onde as diversas variáveis que constituem o contexto da decisão podem compor um dado comportamento “irracional” com um conjunto de motivos racionais dos actores envolvidos numa determinada situação. Desta forma, os actores organizacionais, dentro da sua própria racionalidade, adoptam estratégias, em determinados momentos e contextos, consideradas aparentemente contrárias aos objectivos que pretendem atingir. Assim, admite-se que os actores educativos da periferia, mesmo não reconhecendo legitimidade a determinadas decisões dos agentes do poder central, acabam por cumpri-las por conveniência própria. Por sua vez, também se admite que os superiores, percebendo que a anuência dos subordinados às suas directrizes assenta em bases contestadas, possam revestir de autoritarismo (e não de negociação ou diálogo) as directivas de uma autoridade fragilizada na sua legitimidade<sup>151</sup>. Por seu turno, o próprio poder central poderá usar como estratégia elaborar uma norma e criar-lhe de seguida um conjunto de bloqueios e escapatórias artificiais capazes de anular o efeito e o impacto dos objectivos para que foi criada, perpetuando o problema para o qual alegadamente procurava dar solução ou produzindo o efeito contrário daquele que anuncia. Neste sentido, a inoperância da própria solução pode revelar-se a estratégia mais eficaz e, portanto, mais racional

---

greve conforme o previsto, não por discordarem da greve, mas para não prejudicarem os pares que necessitavam de realizar a prova para serem aceites na candidatura electrónica para a contratação de professores.

151 Neste sentido, a Prova de Avaliação de Conhecimentos e Competências (PACC), criada pelo governo para testar os conhecimentos dos docentes com o objectivo anunciado de melhorar a qualidade do ensino, tornou-se menos um meio de avaliar as capacidades e idoneidade dos docentes para o exercício da profissão e mais uma guerra de posições destinada a “ver quem manda” entre, por um lado, um grupo profissional numeroso e com grande poder de mobilização e contestação e, por outro, a tutela interessada em disciplinar e demonstrar uma posição de força e autoridade perante os docentes. Os termos dessa disputa estão profundamente ligados ao quadro organizacional da qual constituem de certa forma uma expressão e, por isso, o contexto organizado num campo organizacional tem implicações na dinâmica das relações de poder, no comportamento e estratégias dos actores. Nesse sentido, nas várias disputas em torno da Prova de Avaliação de Conhecimentos e Competências o quadro organizacional estabelece um terreno onde “limites e restrições constituem passagens obrigatórias” (Crozier, 1983: 25) que influenciam as próprias relações de poder entre os actores na medida em que condiciona as suas estratégias, pois os docentes quando empreendem as suas acções de contestação da PACC estão condicionados pela circunstância de alguns deles terem que realizar a prova, condição indispensável para acesso ao procedimento concursal a realizar nas plataformas electrónicas sob pena de serem excluídos. Assim, as regras inscritas nas plataformas electrónicas pelo poder central funcionam como limites à liberdade de acção dos actores organizacionais da periferia na medida em que, sendo contestadas e não obtendo legitimidade, tornam-se a expressão de um comportamento autoritário que inibindo a acção dos adversários, os obriga ao cumprimento forçado. No entanto, este cumprimento contrariado das decisões do Ministério da Educação e Ciência, porque não correspondem a um verdadeiro reconhecimento da legitimidade das decisões, tem um carácter provisório, porque não é a expressão genuína de uma atitude de conformidade e, por isso, sempre passível de ser posto em causa, quando surja uma ocasião mais favorável.

do poder central na medida em que sendo apresentada como resposta às demandas dos actores da periferia na verdade prossegue os objectivos contrários àqueles que declara atingir<sup>152</sup>.

## 5. Síntese

Neste capítulo fizemos uma análise das implicações da utilização dos meios electrónicos nos processos organizacionais e nos sistemas quotidianos de tomada de decisões. Verificamos que os meios electrónicos favorecem a tendência de racionalização do processo de decisão e a emergência do protagonismo dos peritos que, concentrando em si o saber especializado, aumentam o poder de influência e controlam a elaboração das premissas decisórias. Por seu lado, as plataformas electrónicas, estabelecendo processos automáticos compostos por sequências de tarefas descritas e predefinidas para serem executadas no âmbito delimitado de um conjunto restrito de opções, distribuídas ao longo de uma sequência de fases pré-programadas e incontornáveis, permitem ao sistema agir através dos seus actores dando-lhes a

---

152 O governo português criou em 2014 uma norma, vulgarmente designada como “norma-travão”, destinada a cumprir a Directiva 1999/70/CE do Conselho de 28 de Julho, bem como o Parecer do Provedor de Justiça de 6 de Junho de 2012 de forma a travar o recurso sucessivo a contratos a termo de docentes por parte do Ministério da Educação e Ciência. Esta norma refere que “Os contratos a termo resolutivo sucessivos celebrados com o Ministério da Educação e Ciência em horário anual e completo, no mesmo grupo de recrutamento, não podem exceder o limite de 5 anos ou 4 renovações” (n.º 2 do artigo 42.º do Decreto-Lei n.º 83-A/2014, de 23 de Maio de 2014). Ela foi usada de forma emblemática para satisfazer as reivindicações dos docentes contratados e das estruturas sindicais. No entanto, foram-lhe criados um conjunto de bloqueios capazes de lhe retirar efeito prático. Desde logo, a operacionalização da norma na plataforma electrónica dos concursos de docentes continha um dispositivo redutor dos efeitos ao exigir que os docentes tivessem celebrado contrato docente em horário anual e completo, no mesmo grupo de recrutamento nos últimos de 5 anos, deixando desde logo de fora inúmeros candidatos que nos últimos 5 anos não tivessem um horário completo ou anual, embora os tivessem no passado. Na unidade organizacional de análise, por exemplo, não puderam concorrer no âmbito desta norma: i) uma docente que leccionava há vinte anos consecutivos (a esmagadora maioria deles com horário completo e anual), mas que no último ano ficou colocada uns dias mais tarde num horário completo; ii) um docente que leccionava há mais de vinte anos consecutivos (a esmagadora maioria deles com horário completo e anual), mas que nos dois últimos anos não ficou colocado com horário completo; iii) um docente que leccionava há catorze anos, mas que nos últimos dois anos não ficou colocado com horário anual. Assim, a “norma-travão”, criada para impedir o recurso sucessivo a contratos a termo para além de um determinado número de anos ou renovações, na prática continha um conjunto de mecanismos que impediam de atingir esse objectivo. Por outro lado, gerava situações de desigualdade entre docentes na medida em que vedava a possibilidade de concorrer a docentes a leccionar há mais de vinte anos com mais de cinco anos consecutivos e permitia que concorressem docentes com apenas cinco anos desde que fossem consecutivos e tivessem ocorrido nos últimos cinco anos. Também o artigo 28.º do mesmo normativo legal (Decreto-Lei n.º 83-A/2014) veio permitir que docentes de carreira providos num grupo de recrutamento pudessem mudar de grupo disciplinar e o n.º 3 do artigo 4.º do Despacho Normativo N.º 6/2014, de 26 de maio de 2014 possibilitar que docentes pudessem “leccionar outra disciplina ou unidade de formação do mesmo ou de diferente ciclo ou nível de ensino, desde que sejam titulares da *adequada formação científica*”, possibilitando a mobilidade entre áreas disciplinares para docentes do quadro, enquanto a proíbe aos contratados no âmbito da “norma-travão”, obrigando que estes estejam colocados sucessivamente “no mesmo grupo de recrutamento” (n.º 2 do artigo 42.º do Decreto-Lei n.º 83-A/2014). Desta forma, retira a possibilidade de um significativo número de docentes contratados (em virtude do elevado número de docentes do quadro com horário zero que se disponibilizam para leccionar outra área disciplinar, mesmo sem experiência, de modo a eximir-se à mobilidade interna, antecâmara do desemprego) ficarem colocados num horário completo e anual, interrompendo a sequência de anos sucessivos.

“ilusão que são sujeitos livres e criadores” (Sfez, 1990: 31), libertos de condicionalismos e restrições, senhores exclusivos das suas próprias decisões. No entanto, os actos gravados nas plataformas electrónicas são apenas a face visível de uma “falsa racionalidade dos comportamentos e das funções a que eles obedecem”, uma velha ilusão de que o processo de decisão organizacional decorre “segundo regras racionais, relegando o ‘estranho’ irracional para zonas raras de excepção” (Gil, 2002: 23). Assim, o sistema electrónico automatizado apresenta uma aparente fragmentação das decisões em momentos formalmente diferentes que proporciona ao utilizador um conjunto de opções possíveis e padronizadas previamente programadas segundo um repertório de alternativas canalizadoras da atenção para determinados aspectos da situação com exclusão de outros critérios de acção que pudessem desviar a escolha em direcção diferente (Simon, 1970: 86). Esse processo manifesta a profunda ambiguidade da tecnologia, porque o seu sucesso no registo de uma realidade oficial tem como consequência a impotência para expressar as forças sociais não oficiais e suas inter-relações. Daí a incapacidade também para espelhar a diluição do processo decisório num conjunto de intervenções decisórias através das variadas operações técnicas enquanto actos de microgestão quotidianos. Neste sentido, o decisor não é dono exclusivo da sua decisão, vendo-se impedido, muitas vezes, de fazer exactamente aquilo que quer, porque no contexto de uma administração electrónica é “o meio que define a finalidade e não reciprocamente. São as possibilidades reais de execução que definem a concepção e não o inverso” (Sfez, 1990: 100).

Assim, os processos de decisão por via electrónica têm implicações nas relações entre o político e o burocrático (relações estas que abordaremos melhor no próximo capítulo), designadamente na acentuação da diluição na distinção das suas funções práticas no quadro da operacionalização de decisões administrativas através de meios electrónicos. Neste contexto, o acto de operacionalizar administrativamente na plataforma os objectivos gerais fixados pelos políticos ou de um diploma legal implica, frequentemente, a introdução de condicionamentos ou ajustamentos técnicos inicialmente não considerados ou ignorados pelos políticos. Esta correlação entre os meios e os fins tem implicações na capacidade decisória da Administração e na disseminação dos interesses e objectivos próprios desta nas premissas decisórias inscritas nas plataformas electrónicas. Neste contexto, a Administração como um corpo de funcionários administrativos subordinados aos políticos eleitos e desinteressados dos assuntos políticos e de decisão, só o fazendo no estrito limite das suas competências, passa a estar envolvida no processo político, constituindo-se uma estrutura que utiliza técnicas para adquirir e exercer

poder, deixando, deste modo, de ser neutra e subordinada à política. Por isso, a administração burocrática, nomeadamente quando produz intervenções de microgestão quotidiana através das plataformas electrónicas, é interessada uma vez que age no sentido da acção pretendida pelos seus próprios interesses. Nas suas trocas ininterruptas, cada um dos tipos de actores, partindo da esfera que melhor domina, o político da legitimidade formal de decidir, o administrativo os conhecimentos técnicos e o domínio do aparelho burocrático, acabam por invadir o terreno um do outro, confundidos num todo global, cada um assumindo as características do outro numa correlação de forças inconstante e variável.

Este tópico será melhor aprofundado no próximo capítulo onde se procederá a uma análise do papel das plataformas electrónicas na actividade política das organizações no contexto da relação entre a abordagem política e o modelo burocrático de organização numa administração electrónica. Seguidamente será elaborado um quadro teórico-conceptual de análise das plataformas electrónicas com o objectivo de melhor captar a sua influência sobre as características burocráticas do sistema organizacional educativo, particularmente nas dimensões do tipo ideal weberiano consideradas mais centrais.



## Capítulo III - A Acção Organizacional num Quadro Burocrático Electrónico

---





Este capítulo tem como objectivo mostrar de que forma as mudanças tecnológicas verificadas no sistema organizacional educativo contribuíram para a reconfiguração das dimensões do tipo ideal de burocracia weberiana presentes na administração burocrática electrónica. Uma administração dotada de melhores meios tecnológicos afigura-se como uma administração com maiores possibilidades de racionalização onde os mais recentes desenvolvimentos nos meios electrónicos de informação e comunicação podem criar condições favoráveis para o aumento do ritmo da burocratização (Weber, 1993: 730). O “cálculo cada vez mais preciso dos meios” (Weber, 1982: 337) proporcionado pelos novos instrumentos electrónicos funcionaria como um “intensificador do princípio racionalizante” (Clegg, 1998: 38). Dotada de meios mais aperfeiçoados, a burocracia possui condições para se tornar mais intensificada (pelo menos em algumas das suas dimensões) e com condições incomparavelmente mais favoráveis para se tornar formalmente “o meio mais racional conhecido de exercer o controlo imperativo sobre os homens” e, devido à sua precisão, tornar possível “um grau particularmente elevado de calculabilidade dos resultados” (Weber, 1964: 337).

Neste sentido, o quadro teórico-conceptual de análise procurará captar melhor a influência dos dispositivos electrónicos sobre as características burocráticas do sistema organizacional educativo particularmente nas dimensões do tipo ideal consideradas mais relevantes. Será elaborado um estudo sobre as dimensões burocráticas que se intensificarão ou atenuarão e em que modelos de plataformas, bem como aquelas que se apresentarão mais permeáveis à influência dos condicionalismos históricos ou doutrinários de correntes ideológicas contemporâneas e, conseqüentemente, mais fluídas e afastadas dos termos inicialmente formulados por Weber. Este afastamento tanto poderá significar um abrandamento como traduzir uma radicalização das características burocráticas na medida em que as possibilidades permitidas pelos novos meios electrónicos poderão potenciar determinados aspectos presentes na essência do fenómeno burocrático que encontram nas novas condições tecnológicas um terreno favorável para uma expressão mais forte das suas características essenciais.

No entanto, é expectável que o conjunto de condições favoráveis à intensificação do processo de burocratização não implique necessariamente igual dinâmica no grau de eficiência da burocracia electrónica na medida em que a burocracia sendo composta por actores humanos, seja muito dependente no seu funcionamento das estratégias utilizadas pelos actores organizacionais nas suas relações de poder e dependência. O quadro teórico-conceptual permite-nos explorar do

ponto de vista heurístico as bases burocráticas das plataformas electrónicas e as motivações políticas dos actores que as utilizam. Espera-se que elas venham a ser utilizadas pelos diferentes tipos de actores como um poderoso recurso estratégico colocado ao serviço dos seus interesses e objectivos, pois as grandes possibilidades de acção que permitem, a versatilidade e variedade de modelos, tornam-nas um meio que se presta aos mais variados fins. A perspectiva burocrática weberiana entra em confronto, diálogo e composição com a perspectiva política weberiana. As plataformas electrónicas constituirão esse cenário para a “luta entre vários interesses com o objectivo de estabelecer a unidade em torno de uma lógica de acção particular, seja esta unidade estabelecida por consenso ou por dominação” (Bacharach & Mundel: 1999: 130).

Procuramos através da construção do modelo teórico abarcar num quadro sistemático a complexidade e variedade do conjunto das plataformas electrónicas utilizadas em contexto educativo e tornar compreensível a relação entre as suas características técnicas e as configurações das diferentes dimensões do tipo ideal burocrático, ou seja, a forma como os novos instrumentos electrónicos contribuem para a mutação da burocracia como expressão de uma nova realidade, não totalmente imprevisível, mas capaz de fornecer diferentes formas de apresentar uma realidade organizacional em mudança. Neste cenário de uma burocracia electrónica tentaremos proceder à análise das estratégias dos actores organizacionais e verificar a forma como eles aproveitam e exploram do ponto de vista político os novos recursos ao seu dispor.

## 1. 1. A relação entre política e burocracia num contexto electrónico

### 1.1. A reconfiguração da “jaula de ferro”<sup>153</sup> da burocracia

---

153 No livro *A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo* (1990: 136), Max Weber constatava que a ordem racionalista própria do capitalismo e a burocracia, como manifestação organizacional desse espírito racional, uma vez estabelecidos adquiriam um poder crescente e depois irresistível em direcção à burocratização e ao domínio sobre os homens de modo que no futuro adivinhava-se ser difícil viver sob essa “pesada estrutura de aço”. Esta expressão (“pesada estrutura de aço”) é a tradução portuguesa de Ana Falcão Bastos e Luís Leitão, sob a revisão técnica de António Firmino da Costa, da expressão original “Stahlhartes Gehäuse”, cuja tradução literal significa “habitação/carapaça dura como o aço”. Porém, o entendimento desta expressão alemã foi largamente marcado pela primeira tradução/versão para inglês de Talcott Parsons (1930) pelo termo “iron cage” (“jaula de ferro”, “prisão de ferro”), cuja reprodução para outros idiomas reflecte a influência parsoniana e a dificuldade em conseguir uma expressão análoga. Contudo, a expressão “jaula de ferro” produziu um impacto metafórico poderoso para exprimir a face negativa do processo de racionalização e da sua irresistível expansão no contexto do “capitalismo triunfante” e das suas “bases mecânicas” (Weber, 1990: 136). Neste trabalho optamos por manter o termo “jaula de ferro” comparando-o com a metáfora da “teia (web) electrónica” como forma de exprimir que a dimensão despersonalizante e mecanizada do funcionamento técnico da burocracia tradicional não desapareceu na burocracia digital ou electrónica e na civilização industrial avançada, continuando a prender o indivíduo no “cativeiro

Os conceitos e teorias sociológicas<sup>154</sup>, dada a sua predisposição para passar ao domínio público, correm o risco, mais que quaisquer outros, da sua naturalização segundo esquemas de compreensão comuns ou apropriação por doutrinas e ideologias fora da teoria sociológica (Lima, 2012: 143). A sua linguagem, ao recorrer a “palavras do léxico comum tomadas numa acepção rigorosa e sistemática, [...] presta-se, mais que qualquer outra, a utilizações falsas: os jogos da polissemia, permitidos pela secreta afinidade dos conceitos mais depurados com os esquemas comuns, contribuindo para o significado duplo e os mal-entendidos” (Bourdieu, Chamboredon & Passeron, 2002: 43) que se vão acumulando e emaranhando de tal modo que, com o tempo, determinado conceito ou teoria em vez de expressar a sua forma passa a assimilar a sua deformação. O conceito cientificamente formulado transmuta-se numa amálgama de meras percepções tomadas da linguagem comum ou influenciadas por teorias dominantes no momento, operando uma “reconceituação” (Lima, 2012: 140) de conteúdo bem diferente ou até contrário. Disseminando-se a partir da deformidade, os termos que os expressam são empregues correntemente e com segurança, como se correspondessem a realidades bem conhecidas e definidas.

O conceito weberiano de burocracia abrangido por este processo vulgarizou-se no imaginário colectivo numa formulação pejorativa e descaracterizada para representar situações de ineficiência confusa, inoperância desumanizada, enfatizando o seu carácter de disfuncionalidade<sup>155</sup> (Beetham, 1988: 11, 30; Merton, 1971:111; Olsen, 2005: 1, 6), de modo que a focalização nos aspectos negativos da organização burocrática acabou por se tornar um lugar-comum. As ineficiências e disfuncionalidades atribuídas ao modelo burocrático conduziram

---

da perfeição técnica” (Clegg, 1998: 35), através de novas formas de aprisionamento mais diluídas, independentes de limitações espaciais e compatíveis com maneiras aparentemente desburocratizadas de agir.

154 Para Max Weber (2009: 38-39), a sociologia “constrói conceitos típicos e demanda regras gerais do acontecer [...] e] vai buscar o seu material, como paradigmas, muito essencialmente se bem que não de modo exclusivo, às realidades da acção [...]. Como em toda a ciência generalizadora, é condição da peculiaridade das suas abstracções o facto de os seus conceitos serem por força relativamente vazios de conteúdo face à realidade concreta do histórico. O que ela tem a oferecer como contrapartida é a *univocidade* intensificada dos seus conceitos. Esta univocidade acrescentada é obtida em virtude da possibilidade de um óptimo de adequação de sentido, como é intentado pela conceptualização sociológica [...]. Ela afasta-se da realidade e contribui para o seu conhecimento na medida em que, mediante a indicação do grau de aproximação de um fenómeno histórico de um ou vários destes conceitos, esta realidade se pode ordenar. Para que se expresse algo de unívoco, a sociologia deve, por sua vez, projectar tipos “puros” (“ideais”) dessas estruturas que mostram em si a unidade consequente de uma adequação de sentido o mais completa possível”.

155 O conceito de burocracia, revestido de uma “nova significação marcada por doutrinas organizacionais, por teorias normativas da administração e por ideologias políticas de legitimação da reforma neoliberal do Estado-providência” (Lima, 2012: 143), foi focalizado nas análises críticas mais sob o ponto de vista das suas disfunções, concentrando-se mais em perceber em que grau as organizações se adaptavam ao tipo-ideal weberiano ou não, dificultando a compreensão da burocracia como forma de poder e dominação e cristalizando o tipo-ideal no tempo histórico em que fora concebido (Gouldner, 1971; Merton, 1971; Michels, 1971, 1982; Perrow, 1986; Schumpeter, 1984; Woodward, 1977).

a uma vaga de doutrinas e reformas apoiadas numa nova linguagem gerencialista tendo como principal objectivo a introdução do racionalismo económico de tipo empresarial na Administração Pública. Pretendia-se, desta forma, dar um salto paradigmático no sector público desde uma forma de administrar e governar a partir de princípios das burocracias tradicionais para um outro baseado em lógicas empresariais através de mercados competitivos e redes cooperativas parcialmente autónomas, apoiadas em receitas de privatização, desregulação, competição de mercado e comercialização (Olsen, 2005: 4), imprimindo uma nova racionalidade dita pós-burocrática (Barroso, 2005a, 2006, 2011; Clegg, 1998; Grey & Garstein, 2001; Maroy, 2006; Maroy & Dupriez, 2000; Van Zanten, 2006). Esse movimento ficou conhecido como New Public Management (Nova Gestão Pública) ou Gerencialismo<sup>156</sup> e procurou estabelecer um novo desenho organizativo dos serviços públicos com uma “propensão fortemente racionalista” (Pollitt & Bouckaert, 2002: 10)<sup>157</sup>. Apoiado em “efeitos retóricos e simbólicos muito fortes” e baseados em “convicções ideológicas”<sup>158</sup>, favoreceram o surgimento de um sistema de crenças acerca da concepção de organização ideal e do papel da Administração Pública na economia e na sociedade, uma espécie de “fé doutrinária” (Olsen, 2005: 6; Pollitt & Bouckaert, 2002: 14, 25). Neste sentido, os discursos em favor da reforma acabam por não significar a decisão real de reformar (Pollitt & Bouckaert, 2002: 15), mas de obter ganhos políticos e “legitimações da desejabilidade *natural* de gerir como a maneira óbvia de dirigir a organização” (Newman & Clarke, 2012: 359), baseados num “tipo de isomorfismo discursivo”, onde o “poder transformacional de gestão” se tornava num “recurso muito significativo para os governos que buscavam reconfigurar estados de bem-estar e serviços públicos” (*Id., Ibid.*: 361)<sup>159</sup>.

---

156 Os termos New Public Management - ou Nova Gestão Pública – (Aucoin, 1996; Hood, 1991) e Gerencialismo (Pollitt, 1994) são frequentemente usados como sinónimos (Hughes, 1996: 103; Newman & Clarke, 2012: 354), pois são designações diferentes para “o conjunto das doutrinas administrativas globalmente similares que dominaram a agenda da reforma burocrática em muitos países da OCDE desde os finais da década de 1970” (Hood, 1991: 3-4) e foi promulgada por órgãos transnacionais como o Fundo Monetário Internacional, o Banco Mundial e outras agências de desenvolvimento baseados em “pressupostos compartilhados de *libertar* as forças do mercado do controlo do estado; *libertar* o consumidor da carga de impostos; e reduzir o tamanho, âmbito e custo do Estado” (Newman & Clarke, 2012: 354).

157 Acentuando a importância dos resultados, das metas, atraídos por instrumentos de avaliação baseados em análise de custo-benefício e modelos comparativos (benchmarking) funcionais, seduzidos pela privatização, gestão por contrato e pelas maravilhas dos mecanismos de mercado (Pollitt & Bouckaert, 2002: 10, 18).

158 Para Newman & Clarke (2012: 358), o gerencialismo como ideologia traduzia a transposição de um *ethos* de negócios do sector privado para o Estado e o sector público, onde se exigia que os serviços públicos “tivessem um desempenho *como se* estivessem num mercado competitivo. Era exigido que se tornassem *semelhantes a negócios* e este *ethos* era visto como personificado na figura do gerente (em oposição ao político, ao profissional ou ao administrador). Isto introduziu novas lógicas de tomada de decisão que privilegiavam economia e eficiência acima de outros valores públicos”.

159 De fato, a linguagem da gestão conseguiu “impregnar apresentações governamentais, documentos sobre políticas e até mesmo manifestos de partidos políticos, além dos relatórios e directrizes do Banco Mundial e outros

Consequentemente, o efeito produzido pela retórica<sup>160</sup> fez com que a consciência da ruptura com o modelo anterior (burocrático) parecesse mais expressiva do que a efectiva alteração da realidade das organizações (Dellagnelo & Silva, 2000: 32)<sup>161</sup>. Neste sentido, as novas doutrinas, embora parecendo de facto novas, constituíam apenas “um novo brilho de um velho tema” (Hood, 1996: 481)<sup>162</sup>, uma nova roupagem para o modelo mecanicista, ou seja, “novos rótulos em velhas garrafas” (Mintzberg, 1998: 158). Apresentadas sob um novo invólucro e sem discursivamente “atirar a democracia pela janela” (Osborne, 2013: 14), procedendo até a uma “acomodação ao vocabulário tradicional da democracia” (Pollitt & Bouckaert, 2002: 25), as doutrinas de cariz gerencialista apropriaram-se de *slogans* aparentemente consensuais e de fácil aceitação anunciando reformas para o sector público em que este “funciona melhor e custa menos”, “mais ágil e eficaz”, “mais descentralizado”, “voltado para o utente/cliente”, seguindo “boas práticas de gestão”, com “responsabilidade por resultados” e promovendo “maior competitividade” (Barzelay, 1992; Osborne, 2013: 14; Osborne & Gaebler, 1994; Rosalino, 2013: 23). No entanto, “menos Estado e mais competitividade não significa menor grau de racionalização, ou seja, não afasta, necessariamente, algumas das mais centrais dimensões da burocracia racional” (Lima, 2012: 141). Assim, a opção por práticas influenciadas pelo

---

órgãos. Todos reproduziam os temas da modernização (superando a inflexibilidade da burocracia ou do interesse próprio de profissões e administradores). Todos falavam de mudança da cultura para produzir organizações mais receptivas, mais centradas no cliente, mais eficientes e capazes de *fazer mais com menos* num impulso incessante por maior eficiência e produtividade aumentada” (Newman & Clarke, 2012: 361).

160 O conceito de retórica é entendido aqui como uma “forma de argumentar através de motivos razoáveis, no intuito de explicar resultados já consumados ou de procurar adesão à produção de resultados futuros” (Santos, 2000: 99).

161 Dellagnelo & Silva (2000) procuraram verificar se as evidências empíricas das novas formas organizacionais produzidas por estudos, publicados em periódicos brasileiros e de outros países de língua inglesa durante o período de 1995 a 1998, representavam uma ruptura com o modelo burocrático de organização, tendo em conta as inúmeras discussões nesse campo nos últimos anos. As organizações analisadas foram estudadas em termos do seu potencial de flexibilidade tecnológica, estrutural e cultural e considerado o tipo de racionalidade predominante na sua lógica de acção. Concluíram que, apesar *da forte tendência de flexibilização do modelo burocrático*, a análise dos artigos sobre novas formas organizacionais “*não ofereceu evidências empíricas sobre a possibilidade de ocorrência de ruptura com o modelo burocrático de organizações [... e] as evidências empíricas constantes da literatura organizacional demonstram que a consciência da ruptura parece mais expressiva do que a efectiva realidade das organizações*” (*Id., Ibid.*: 32). Segundo os mesmos autores, é interessante assinalar que “o cálculo utilitário de consequências, considerado próprio da racionalidade formal, pôde ser evidenciado em diferentes situações para justificar práticas de flexibilização do trabalho, tais como as relativas à preocupação com o cliente e à reformulação de planos de salários e de carreira” (*Id., Ibid.*: 30). Pollitt & Bouckaert (2002: 23-24) referem que os contornos da pretensa nova cultura organizacional não estão claros nem quem em definitivo a defende totalmente e “quem simplesmente balbucia a retórica e espera pela próxima transformação da moda”.

162 Para Christopher Hood (1996: 481) é mais novo o invólucro que o seu conteúdo, pois “os temas básicos da NGP acrescentaram, de facto, pouca substância às doutrinas utilitárias da gestão pública desenvolvidas por Jeremy Bentham e seus seguidores há cento e cinquenta anos e que estavam baseadas nos mesmos princípios de competição, transparência, atenção aos consumidores”. Para o autor, “a sedutora ideia de que todos os problemas da Administração Pública podem ser resolvidos através de um ritual que se supõe típico do sector privado é algo recorrente desde há um século nos Estados Unidos, apesar dos seus repetidos fracassos e decepções” (*Id., Ibid.*).

“imaginário da gestão” com processos de mercados internos ou quase-mercados, de *economia mista* emergente de prestação e financiamento de serviços, de reestruturação e desregulação do processo de trabalho e prioridade retórica ao cliente ou consumidor de serviços públicos (Newman & Clarke, 2012: 358), que podem tornar o Estado “menor em termos de pessoas, mas não em termos de responsabilidades” (Pollitt & Bouckaert, 2002: 21), “engendra novas necessidades de organização e administração” (Lima, 2012: 141). Deste modo, “ganham protagonismo técnico-racional os objectivos definidos com rigor, a fiabilidade e certeza das tecnologias organizacionais, a medição da performance e a rigorosa avaliação do pessoal, o conhecimento técnico actualizado e a acção dos peritos, a recolha, armazenamento e gestão da informação” (*Id., Ibid.*: 141-142). Neste sentido, os novos modelos de gestão no sector público e os sistemas electrónicos de organização e de informação integrados em políticas de simplificação administrativa e administração electrónica, na medida em que “garantem, por vezes, uma acção administrativa onde impera menos tempo, menos recursos, menos funcionários, mais rapidez, certeza e fiabilidade, elementos considerados típicos da organização privada de tipo empresarial, confundidos com ‘desburocratização’, [...] correspondem, pelo contrário, aos quesitos de racionalização da burocracia weberiana” (*Id., Ibid.*: 142)<sup>163</sup>.

Max Weber elaborou o seu tipo ideal de burocracia tendo por base o processo de modernização e respectiva valorização da racionalidade técnico-instrumental, como forma de exprimir o processo de racionalização progressiva de todas as esferas da sociedade organizada. Essa lógica da busca da relação óptima entre custo e benefício e da crescente importância e do aperfeiçoamento cada vez mais aprimorado da forma de o conseguir, pode encontrar-se, e até

---

163 A maioria dos problemas que ocorrem no processo administrativo das mais diversas organizações não invalida, de forma alguma, a adopção do modelo weberiano. Na medida em que a jurisdição de muitas esferas da sociedade, o desenvolvimento dos direitos humanos, o incremento da diversidade, a carência de objectivos comuns dominantes e as renovadas demandas pela responsabilidade pública implicando práticas contemporâneas que supõem e reforçam a aplicação de leis, do conselho pericial, da prestação de serviços e suporte para a geração e mobilização de recursos, constituem factores que podem contribuir para a manutenção do interesse em alguns aspectos legal-burocráticos da Administração e quiçá intensificação e modelação de outros. Actualmente, os administradores são burocratas que seguem regras mas também são gestores que calculam utilidades esperadas; as medidas administrativas são, por vezes, fachadas e outras vezes ferramentas organizacionais eficientes para implementar as políticas decididas pelos líderes eleitos ou por instituições com um ethos e uma racionalidade processual que coarctam a busca do poder para fins pessoais. A Administração Pública está organizada na base da autoridade, bem como sobre a base da competição e cooperação. Nela, várias formas organizacionais coexistem, cujas configurações mudam ao longo do tempo como o comprovam a coabitação entre organizações burocráticas, de mercado ou de redes que de um ponto de vista analítico são diferentes mecanismos para conseguir a racionalidade e o controlo, para mobilizar recursos e conseguir obediência às normas. Estas formas organizacionais não excluem a adopção de princípios burocráticos, antes os podem reforçar e intensificar, mas com novas características. Por exemplo, a União Europeia e outras organizações nacionais ou supranacionais, em grande parte, baseiam-se cada vez mais numa integração legal e normativa; e o reforço dos mercados e as redes produziram mais normas e não menos (Du Gay, 2012; Olsen, 2005: 11, 14-15).

de uma forma mais intensificada, em estruturas organizacionais e configurações inter-organizacionais, ditas pós-burocráticas, de carácter flexível, descentralizado e em forma de redes (por oposição à suposta rigidez, centralização e configuração hierárquica em forma piramidal burocráticas).

Aliás, o tipo ideal weberiano, enquanto processo de “acentuação unilateral de um ou vários pontos de vista e mediante o encadeamento de grande quantidade de fenómenos isoladamente dados, difusos e discretos, que se podem dar em maior ou menor número ou mesmo faltar por completo, e que se ordenam segundo os pontos de vista unilateralmente acentuados, a fim de se formar um quadro homogéneo de pensamento” (Weber, 2001: 137-138), não constitui um reflexo do real<sup>164</sup>. Pelo contrário, é “pelo afastamento do real concreto” (Tragtenberg, 2001: XXVI) que é possível ordená-lo e explicá-lo de uma forma mais rigorosa, uma vez que “é impossível encontrar empiricamente na realidade este quadro, na sua pureza conceitual, pois trata-se de uma utopia” (Weber, 2001: 138). Desta forma, o tipo ideal só terá plenamente sentido pela sua capacidade explicativa, como “recurso metodológico para a compreensão do real, possuindo um valor heurístico” (Tragtenberg, 2001: XXVI). Constitui uma “silhueta da realidade que comporta algumas das características consideradas mais marcantes e outras que resultam do seu exagero e da inclusão de dimensões teóricas” (Lima, 2012: 137). Nesse sentido, representa uma “ficção coerente [...] concebida para confrontar-se com o real, uma construção próxima — a uma distância tal que permite medir e reduzir — e não aproximada” (Bourdieu, Chamboredon & Passeron, 2002: 74). Assim, o caso empírico jamais coincidirá com a perfeição teórica do modelo. As possíveis variações ou desconexões relativas entre as dimensões do tipo-ideal e as presentes na realidade devem ser compreendidas através de um “referencial teórico plurifacetado” e de um “quadro teórico-metodológico” maleável, podendo assumir variadas formas e diferentes contornos conforme o grau de conexão, presença ou intensidade (Lima, 2012: 137-138). Aliás, Weber “visualizou a estrutura burocrática como maleável: uma ferramenta racionalmente desenhada, deliberadamente estruturada e reestruturada com o propósito de melhorar a capacidade para conseguir objectivos externamente determinados”

---

164 Para Maurício Tragtenberg (1997: 8-9) o tipo ideal é “um conceito vazio de conteúdo real: ele depura as propriedades dos fenómenos reais desencarnando-os pela análise, para depois reconstruí-los. Quando se trata de tipos complexos (formados por várias propriedades), essa reconstrução assume a forma de síntese, que não recupera os fenómenos na sua real concreção, mas que os idealiza numa articulação significativa de abstrações. Desse modo, constitui-se uma ‘pauta de contrastação’, que permite situar os fenómenos reais na sua relatividade. Por conseguinte, o tipo ideal não constitui nem uma hipótese nem uma proposição e, assim, não pode ser falso nem verdadeiro, mas válido ou não-válido, de acordo com sua utilidade para a compreensão significativa dos acontecimentos estudados pelo investigador”.

(Olsen, 2005: 9), perfeitamente adaptável à administração num capitalismo de massas e à medida que as tarefas administrativas se especializam e complicam (Weber, 1993: 178, 179, 707, 1060, 1074). Este objectivo é perfeitamente compatível com configurações organizacionais de “redes elásticas” ou de “especialização flexível” (Sennett, 2009: 55; 59), baseadas em hierarquias alongadas ou redes de relações desiguais e instáveis de “concentração sem centralização” (*Id., Ibid.*: 65), onde a obediência, a disciplina, o controlo, a precisão, a rapidez na execução de tarefas, o saber pericial não desapareceram, antes se modificaram. Neste sentido, a “desagregação vertical” e a eliminação de camadas nas cadeias hierárquicas podem não constituir processos descentralizantes nem muito menos desburocratizantes. O poder hierárquico permanece firme (*Id., Ibid.*: 59; 64) em novas formas organizacionais *hibridizadas* (Newman & Clarke, 2012: 376) implicando *menos* Estado, ou seja, mais limitado ou mais reduzido e circunscrito nas suas funções e simultaneamente mais *forte* enquanto mecanismo de coerção e controlo social (Afonso, 2003a: 39)<sup>165</sup>. Baseadas em lógicas cada vez mais racionais de “administração profissional” em que as metas organizacionais são validadas por especialistas e baseadas em “métodos gerenciais optimizantes” as novas configurações organizacionais, ditas pós-burocráticas, possuem um “carácter altamente especializado, preso a meios” e “subordinadas a valores instrumentais” (Alvesson & Deetz, 1999: 246). Desta forma, no obcecado e inexorável aperfeiçoamento e aproveitamento dos meios, os novos recursos tecnológicos e as novas configurações organizacionais acabam por se fundir com o próprio esforço de racionalização; mais que superar a visão weberiana, constituem um avanço e “uma nova fronteira no desenvolvimento da burocracia weberiana”, ou seja, “um novo habitat para a Administração Pública que permitiu à visão weberiana clássica da burocracia romper os constrangimentos tecnológicos a que havia estado submetida anteriormente” (Hood, 1996: 485). Do mesmo modo, constatou Alvin Gouldner ao admitir que

“a racionalidade formal das formas burocráticas modernas evoluiu rapidamente desde a análise de Weber, mas essencialmente sobre a base que ele descreveu. A dimensão tecnológica das organizações desenvolveu-se enormemente desde a época de Weber com a chegada dos computadores, a correcção de

---

165 Almerindo Afonso (2003a: 39) realça os “quase-mercados” no sector público, ou seja, a “promoção de mecanismos de mercado no interior do espaço estrutural do Estado, liberalizando e promovendo pressões competitivas entre serviços, transformando os utentes em clientes, privatizando, adoptando instrumentos e princípios de gestão baseados na racionalidade instrumental e subordinando os direitos sociais às lógicas da eficácia e da eficiência [... que] põem em evidência o carácter híbrido das novas formas de financiamento, fornecimento e regulação, mas que não significam necessariamente a diminuição do seu poder de intervenção”. Richard Sennett (2009: 65) destaca que a “contestação da velha ordem burocrática não significou menos estrutura institucional. A estrutura permanece nas forças que impõem as unidades ou indivíduos a realizar”, transmitindo a “operação de comando numa estrutura que não mais tem a clareza de uma pirâmide”, tornando-se “mais complexa, não mais simples. Por isso, a própria palavra ‘desburocratização’ é enganadora, além de desgraciosa”, porque “a dominação do alto é ao mesmo tempo forte e informe”.



erros e o controlo da informação mecanizados, bem como os sistemas electrónicos de comunicações. Mas este desenvolvimento baseou-se no anterior desenvolvimento da forma organizativa burocrática que exaltou a conduta instrumental, a racionalidade formal e a administração científica especializada” (Gouldner, 1978: 298-299).

Neste contexto, as plataformas electrónicas criaram “novas possibilidades para realizar a visão weberiana do cálculo, a medida e o seguimento da norma, o núcleo da actividade burocrática<sup>166</sup>. O alcance limitado destas actividades - típicas da era em que Weber escreveu as suas ideias sobre a burocracia - foi transformado pelos desenvolvimentos da tecnologia da informação” (Hood, 1996: 486)<sup>167</sup>. Facto este que vem confirmar a análise de Weber de que os “meios de comunicação especificamente modernos” constituíam factores técnicos promotores da burocratização e representavam uma “condição importantíssima para a possibilidade de uma administração burocrática”, os quais “devem entrar no quadro da Administração Pública em parte por necessidade e em parte por conveniências técnicas (vias fluviais e terrestres, caminhos de ferro, telégrafos...)” (Weber, 1993: 730). De facto, o grau de evolução tecnológica, o impacto das transformações sociais e económicas e a natureza das mudanças operadas nas organizações no *capitalismo avançado* “eliminaram a necessidade de realizar as tarefas para tratar a informação num mesmo espaço físico ou inclusive na mesma organização”, progressos que correspondem “exactamente ao espírito da burocracia weberiana” (Hood, 1996: 486). De facto, a informatização ao facilitar um

“maior desenvolvimento dos indicadores de gestão e dos centros de custo, através do controlo e a avaliação dos recursos, os quais seriam bem mais custosos e difíceis de levar à prática na época anterior ao desenvolvimento da tecnologia da informação, [...] move-nos para mais perto e não mais longe da visão weberiana do tratamento impessoal (e inflexível), baseado nas regras, nos casos e com sistemas de controlo minuciosos” (*Id., Ibid.*).

---

166 Max Weber previra que o mecanismo burocrático em virtude da sua “superioridade técnica”, da “sua estrutura interna racionalizada”, precisão, clareza, conhecimento dos arquivos, uniformidade, redução de atritos e de custos materiais e de pessoal, da sua capacidade de operar regularmente independentemente de quem a dirige, se tornaria difícil de destruir, insubstituível, indispensável e imparável no seu processo de expansão irreversível (Weber, 1993: 730, 731, 741), tornando-se inseparável das necessidades da administração de massas de tal forma que se teria que “escolher entre a burocratização e o diletantismo da administração” (*Id., Ibid.*: 178).

167 Moraes, Maestro Filho & Dias (2003: 68) referem que “evidências têm mostrado que as tendências à informatização nas várias áreas das actividades humanas (comércio, indústria, sistema financeiro, Estado etc) podem ser analisadas com sucesso aplicando-se os conceitos weberianos de burocratização e racionalização. Nos últimos anos, a teoria da administração tem incorporado novas propostas de acção, mediante o surgimento de novas tecnologias gerenciais, cujas formas de viabilização passam por processo de qualidade total, reengenharia, organização de aprendizagem, *downsizing*, *network* e outros. Porém, na essência, a organização mantém e manifesta as formas de dominação analisadas magistralmente por Weber, perpetuadas por meio da ideologia disseminada nos programas de treino e desenvolvimento de recursos humanos”.

A evolução tecnológica e as novas configurações organizacionais não superaram a burocracia. Aliás, a ideia da sua superação reforça a capacidade dela para se adaptar e sobreviver<sup>168</sup>, parecendo confirmar a afirmação de Max Weber: “onde quer que a burocracia tenha triunfado [...] não desapareceu mais” (Weber, 1997: 48). Ela parece progredir sempre em função da crescente racionalidade dos processos organizativos, da especialização e do treino racionais<sup>169</sup>, mantendo-se, mas não necessariamente com as mesmas características assinaladas por Weber, pois a configuração da relação entre as dimensões da constelação weberiana de burocracia é mutável e não está presa à sua formulação inicial, também ela fruto do contexto histórico em que foi formulada. Portanto, de um ponto de vista teórico, “não há razões para eliminar as dimensões da burocracia racional no contexto das novas organizações e dos novos processos de governação e administração, mesmo quando são admissíveis, ou plausíveis, mudanças significativas em algumas delas” (Lima, 2012: 146).

## 1.2. O burocrático e o político: tensões e complementaridades

As organizações, como realidades sociais complexas, ambíguas e paradoxais (Etzioni, 1974: 11; Morgan, 2006: 328; Perrow, 1986; Thompson, 1976: 173-174), necessitam, para a compreensão adequada destas dimensões, de uma “análise organizacional multifacetada” (Costa, 1996: 16; 17) com a intervenção simultânea de diferentes perspectivas organizacionais. Desta forma, elas podem ser percebidas como “muitas coisas ao mesmo tempo” (Morgan, 2006: 327), “realidades múltiplas” (Bolman & Deal, 1989: 246) ou “montagens compósitas” de várias lógicas ou “mundos” (Boltanski & Thévenot, 1991: 32). Do mesmo modo, o estudo das organizações educativas revela-se igualmente “complexo e polifacetado” (Lima, 1996: 27; 2011c: 148), um “campo de investigação plurifacetado” (Costa, 1996: 12), de natureza “política e constelar” (Estêvão, 1998: 223), adstrito a um conjunto de focalizações teóricas, que em “diálogo” conjunto permitem uma melhor compreensão da realidade educativa.

---

168 Segundo Charles Perrow (1998: 57) “quando atribuímos todos os males das organizações e da nossa sociedade à burocracia das grandes organizações, tal como o fazemos com tanta frequência, o que possivelmente estaremos a fazer é enganarmo-nos a nós mesmos. Pode acontecer que estaremos a falar de exemplos concretos de má administração, os quais, naturalmente, são muitos já que as pessoas são, em maior ou menor grau, imperfeitas ou estar a referirmo-nos à utilização que se faz do poder gerado pelas organizações. Dificilmente pode atribuir-se à presença da hierarquia, das regras, a divisão do trabalho, etc, [a culpa] da má administração ou dos abusos de poder. Certamente, o modelo burocrático proporciona um maior controlo destes problemas que as alternativas não burocráticas tradicionais”.

169 Por isso, para Alberto Guerreiro Ramos é “inconcebível no futuro a concretização de uma sociedade destituída de burocracia. [...] O ideal da liquidação da burocracia não é científico, é ideológico” (Ramos, 1983: 201).

No âmbito do estudo da utilização das plataformas electrónicas no contexto educativo socorremo-nos dos modelos burocrático e político para realçar tanto a contrastação como a complementaridade entre as duas focalizações na mesma realidade organizacional (Ellström, 2007: 450). Neste sentido, as plataformas electrónicas, sendo inseparáveis da utilização que se faz delas, podem ser usadas pelos actores organizacionais como suporte para a implementação das suas próprias estratégias ou pelo sistema educativo para impor uma ordem. Os modelos burocrático e político constituem lentes que permitem compreender os mecanismos institucionais e os equilíbrios de poder que ocorrem tendo como cenário ou como motivo as plataformas electrónicas. Perseguindo objectivos, se não opostos pelo menos divergentes, e baseados em lógicas distintas ou até contrapostas, o burocrático e o político interrelacionam-se no quadro da acção organizacional. Cada um apoiado na sua lógica vê “a mesma realidade de modo diferente e, quando trabalham juntos e combinados, produzem uma forma totalmente diferente de percepção” (Morgan, 2006: 345-346). No contexto da acção organizacional, as suas actuações, em momentos distintos ou em simultâneo, “influenciam a estruturação dos contextos de acção potenciando ou reduzindo os espaços e oportunidades de expressão dos interesses dos actores organizacionais [...] que tendem para uma convergência de condutas ou, em contrapartida, para a fragmentação e disputa conflitual pelo poder” (Silva, 2004: 219). Constituídos pelos mesmos actores e apoiados nos mesmos sistemas organizativos e tecnológicos e utilizando estratégias de poder semelhantes mas para fins divergentes, tanto podem convergir como divergir, tanto se apoiam e complementam como se opõem e confrontam. Por um lado, o campo da acção organizacional é marcado por uma certa *tensão estratégica*, que permite aos diferentes actores aproveitar a qualquer momento possibilidades oferecidas pelo contexto da acção ou artificialmente criadas por eles para daí retirar vantagens alargando a sua margem de liberdade ou restringindo a do seu adversário (Crozier & Friedberg, 1990: 61). Por outro, impõe-se um mínimo de ordem e regularidade, capaz de conciliar liberdade e constrangimento, autonomia e integração num “contexto de interdependência estratégica” (Friedberg, 1995a: 232).

Neste desequilíbrio e (re)equilíbrio de forças, a lógica burocrática, incrustada na estrutura formal da organização bem como nos instrumentos normativos e tecnológicos, tem um papel dominante na regulação, definição e operacionalização dos modos, lugares e sectores onde a acção e as relações de poder acontecem ou são previsíveis. Enfatizando a *integração* e o carácter aglutinador da acção organizacional, procurará conferir coesão e estabelecer ordem e

previsibilidade na pluralidade de estratégias de poder individuais e colectivas que ocorrerão no seio do sistema organizacional educativo. Desta forma, no âmbito dos valores integrativos de “inclinação para a harmonia e o consenso” (Friedberg, 1995b: 389), o sistema burocrático procurará a “supressão das resistências informais às exigências administrativas”, “evitar os conflitos e promover o equilíbrio” (Tragtenberg, 1980: 83; 87) organizacional, privilegiando para esse efeito as dimensões mais racionais da organização como a estabilidade, a conformidade, a legalidade, a previsibilidade, numa dinâmica convergente com os objectivos pré-definidos pelo sistema de normas. No sentido de conseguir os esforços colectivos congruentes com o consenso e a coesão organizacional, a burocracia rege-se por um “sistema de regras e não de pessoas” (Parkin, 2000: 68), onde “se obedece a regras e não a pessoas” (Weber, 1993: 706). O burocrata, agindo “sem preconceitos nem paixão, aplicando a todos as mesmas regras, independentemente das diferenças de nível e de condição social” (Parkin, 2000: 68)<sup>170</sup>, *sine ira et studio*, eliminando todos os elementos puramente pessoais, como o amor e o ódio, torna-se “um especialista não-envolvido pessoalmente e, por isso, [pretensamente] ‘objectivo’” (Weber, 1993: 732), ou seja, capaz de uma imparcialidade uniformizante. Esse modo de actuar produz efeitos de carácter integrador apreciáveis para a organização, pois na medida em que eliminando os elementos de carácter pessoal se diminuirá o conflito e o dissenso e ao instituir um sistema detalhado de regras e hierarquia de cargos diminuirá a arbitrariedade e a incerteza (Mouzelis, 1991: 54), pressupostos essenciais para a existência de ordem e previsibilidade na organização. Por outro lado, na medida em que a burocracia admite que as questões administrativas são imunes a um sistema de valores e intocáveis pela ideologia e pela política, ou seja, realmente neutras e resumíveis apenas a uma pura questão técnica, ela adopta uma forte componente ideológica (Beetham, 1988: 133; Freire, 2003: 23; Lima, 2011d: 5; Silva, 2004: 429; Tragtenberg, 1980: 89). Além de tal neutralidade “auxiliar qualquer poder que decida utilizá-la” (Marcuse, 1973: 29), ela deturpa, mascara e opaciza a realidade, uma vez que “toda a neutralidade proclamada é sempre uma opção escondida” (Freire, 1976: 97)<sup>171</sup>.

Assim, a administração burocrática ao usar a lei como um instrumento de poder, uma forma de garantir a ordem vigente e exercer o controlo e a vigilância, baseando-se numa “racionalidade

---

170 Segundo Max Weber (1993: 707) “obedece-se, não à pessoa em virtude do seu direito próprio, mas à regra estatuída, a qual estabelece ao mesmo tempo a quem e em que medida se deve obedecer. Também o que ordena obedece a uma regra ao emitir uma ordem: à lei ou ao regulamento de uma norma formalmente abstracta”.

171 A pretensa neutralidade envolve necessariamente orientações em função de valores: ao fazer passar a realidade pelo que não é, procede a uma falsificação da consciência, porque “seria impossível falsificar a realidade como realidade da consciência, sem falsificar a consciência da realidade” (Freire, 1976: 101).

instrumental fundada em expectativas de comportamento” (Tragtenberg, 1980: 183), transforma-se num poderoso actor político que procura delimitar o campo onde a acção é possível ou aceitável e circunscrever a margem de acção dos diversos actores, definindo os parâmetros onde determinadas opções são consideradas praticáveis. Neste sentido, pela sua “capacidade de coordenar a acção numa vasta área, a sua continuidade de funcionamento, o seu monopólio de especialização e o controlo dos processos, a sua coesão e moral sociais internas” (Beetham, 1988: 88), a burocracia “é um instrumento de poder de primeira ordem” (Weber, 1982: 264). A sua influencia estende-se aos que lhe estão acima (os órgãos políticos eleitos) através do seu conhecimento especializado e o controlo da informação relevante e impõe-se aos que lhe estão abaixo (os escalões hierarquicamente mais baixos da burocracia) para os quais constitui uma “estrutura de autoridade imensamente poderosa” (Beetham, 1988: 88-89). Ao proteger-se na lei, “resguarda a sua integridade enquanto sistema regulador ao mesmo tempo que mostra a sua força estratégica no que diz respeito à capacidade de interferir na esfera política e/ou na produção de políticas e faz isso sob o argumento de que não está a agir em seu próprio interesse” (Silva, 2004: 429). Porém, sendo a burocracia “um instrumento de precisão que se pode colocar à disposição de interesses de domínio muito variados” (Weber, 1982: 268), ela acaba por “mascarar o seu carácter político, surgindo como tecnoestrutura organizacional ao serviço dos supremos interesses da administração” (Silva, 2004: 429). Neste sentido, a burocracia fixa um quadro organizacional formal que estrutura os campos de acção e assegura um mínimo de integração e de regulação das estratégias de poder, das relações de negociação e de troca entre os diversos actores (Friedberg, 1995a: 234).

Assim, no plano das orientações para a acção, as plataformas electrónicas constituem um instrumento predominantemente de carácter administrativo-burocrático, seguindo, nesse sentido, uma lógica integradora da acção organizacional de estabelecimento de uma base legítima de regulação e controlo centralizados<sup>172</sup> do sistema organizacional educativo. Neste sentido, o *poder*

---

172 Os resultados variáveis da articulação entre a lógica burocrática de integração e as estratégias políticas dos actores mediadas pelas plataformas electrónicas acabam por produzir efeitos na relação *centralização versus descentralização* do sistema organizacional educativo. Os conceitos de burocracia e centralização no contexto educativo são usados frequentemente como correlacionáveis, embora na maioria das vezes decorrente de uma “tradição centralista burocrática transformada em convicção” (Lima, 1998: 160), correspondendo mais a um quadro de orientação formal-legal, nem sempre reproduzido em poder organizacional (Barroso, 2005a: 732; Fernandes, 1992; Ferreira, 2005: 270 ss; Formosinho, 1999; 2005: 41-42; Lima, 1998: 160-161; Lima, Á., 2007: 154-156). Neste trabalho entendemos estes dois conceitos como não permutáveis pelo que não faremos a associação directa entre a intensidade da burocratização e o grau de centralização, não podendo, por isso, afirmar categoricamente que todas as burocracias são centralizadas, podendo até dar-se o caso de se verificar na realidade “uma burocracia ideal, formalizada e descentralizada” (Mintzberg, 2010: 224). Assim, o grau de centralização ou descentralização da tomada de decisão ou autonomia dos actores depende de inúmeros factores, como os

*centra*<sup>173</sup>, enquanto autoridade formal e munido de um conjunto alargado de recursos, designadamente de carácter técnico (jurídico e tecnológico) que o torna um actor organizacional mais poderoso em termos de recursos, vai usar as plataformas electrónicas como instrumento estratégico de características burocráticas para restringir as margens de liberdade dos actores escolares, confinando-lhes em grande medida o contexto de acção e os recursos. Ao mesmo tempo, no plano da acção, elas constituem um meio que os diversos actores envolvidos (equipas de gestão das organizações escolares, professores, poder central, técnicos gestores das plataformas...) dispõem para agir sobre o sistema, mobilizando os recursos disponíveis e explorando zonas de incerteza, ainda que uma forma desigual e contingente (Crozier & Friedberg, 1990: 38-39)<sup>174</sup>. Porém, estas relações de poder constituem, mais que conflitos

---

mecanismos de coordenação, da qualidade dos intervenientes, da forma como são implementados os meios tecnológicos, de critérios de natureza política e ideológica, do contexto social e económico (Ball, 1994: 256) e das diferentes configurações estruturais (Mintzberg, 2010: 329-424). Neste sentido, as plataformas e outros meios electrónicos de comunicação, baseados designadamente nas potencialidades da internet, vêm estabelecer novas configurações e dinâmicas nesta dupla relação *burocracia versus política* e *centralização versus descentralização*. Por um lado, podem favorecer a centralização na medida em que deslocam para o centro (ou topo) o poder de pré-formatação, o domínio de informações relevantes, o controlo intensificado, exacerbando, através da insensibilidade tecnológica, a despersonalização dos casos concretos e conseqüente afastamento da tomada de decisões do nível onde vão ter efeito. Por outro lado, por mais sofisticada que seja a vigilância ou por mais apertada que seja a “camisa-de-forças” das plataformas electrónicas o controlo sobre os actores da periferia nunca será total. Existirão sempre “controles actuando em todas as direcções, dispostos não exclusivamente em ordem hierárquica, aplicados de cima para baixo. Todos os participantes desse jogo se influenciam mutuamente, para cima e para baixo da estrutura hierárquica, bem como longitudinalmente, em cada degrau – um controlo recíproco que leva a um ajuste mútuo” (Lindblom, 1981: 48). Deste modo, os actores educativos da periferia encontrarão sempre formas criativas de exercer as suas capacidades estratégicas de forma a manterem ou até reforçarem as suas margens de autonomia.

173 Optamos pelo uso da expressão “poder central” em detrimento de “administração central”, pois exprime melhor a relação de proximidade entre a administração burocrática (nomeadamente a sua cúpula) e o poder político eleito e a conseqüente sobreposição de papéis, onde, frequentemente, a cúpula da administração burocrática se torna um poderoso actor político, detentor da sua própria política, a “política burocrática” (Beetham, 1988: 79). Embora a administração burocrática seja formalmente subordinada ao poder político eleito, ela exerce na prática uma força condicionadora sobre o conteúdo e a execução da política, possuindo um conjunto de recursos e poderes que lhe permitem gozar de uma “posição poderosa” na elaboração e execução das políticas públicas, quer criando obstáculos quer contribuindo com a sua própria visão (selectiva) para a definição das políticas: a experiência e o conhecimento pericial dos funcionários nas suas próprias áreas; o controlo e monopólio da informação; a centralidade no desenvolvimento e na disseminação de informação pertinente; a rede de contactos instituídos; a capacidade de decisão podendo actuar com maior rapidez em relação aos poderes políticos usando a informação técnica; a não participação na política partidária e sua pretensa imparcialidade, reforçada pelo conhecimento pericial; o poder enraizado das suas ideologias; a sua permanência, estabilidade, qualificação técnica e *ethos* profissional dão-lhe grande vantagem na definição da viabilidade e exequibilidade das políticas (Beetham, 1988: 72-80; Peters, 1999: 342-371). Em geral os altos cargos da administração burocrática, através de uma vasta gama de mecanismos informais, ajustam-se bem a um “ambiente funcionalmente politizado e exibem um reconhecimento do seu papel que é, apesar do reconhecimento das diferenças básicas, compatível e parcialmente congruente com o dos políticos” (Derlien, 1996: 144). Deste modo, a burocracia se consolida e se institucionaliza, funcionando não apenas como recurso organizativo mas também como agência do sistema que passa a ser representado por ela, chegando-se mesmo a *confundir ou a reduzir o aparelho governativo ao aparelho burocrático* (Silva, 2004: 433).

174 A lógica da acção estratégica reconhece que as organizações, sendo compostas por indivíduos ou grupos possuidores de diferentes interesses, ideologias ou objectivos, constituem um campo propício para o surgimento de divergências e conflitos que criam oportunidades aos actores organizacionais para tirar partido das incertezas e

vividus, oportunidades oferecidas aos actores para mobilização de recursos disponíveis para a prossecução dos seus objectivos, estabelecendo, assim, um contributo para a acção organizacional, realizado de uma forma racional, não com o intuito de ruptura com as orientações e estruturas institucionais, mas com o objectivo de jogar com elas e utilizá-las de forma activa como meio de pressão sobre a tomada de decisões (Crozier & Friedberg, 1990: 37; Dubet, 1996: 128).

Por isso, as duas dimensões (política e burocrática), sendo diferentes e até contrapostas, também se sobrepõem, partilham alguns pressupostos comuns<sup>175</sup> e complementam-se. Frequentemente, jogam no campo e com as armas do adversário ou permitem (ou não podem impedi-lo) que o adversário jogue no seu campo e com as suas próprias armas<sup>176</sup>. O poder central e os actores da periferia contribuem, em momentos diferentes ou simultaneamente, para alimentar e colocar em acção as duas dimensões (burocrática e política)<sup>177</sup>. Nesta (inter)acção, a burocracia pode tornar-se um relevante actor político (Peters, 1999: 12), desenvolvendo processos políticos para atingir objectivos burocráticos. Os actores organizacionais aceitam um determinado número de regras porque são elas que lhes permitirão prosseguir no jogo e, portanto, continuar a tirar partido das oportunidades que este lhes dá (Friedberg, 1995b: 390-91)<sup>178</sup> de modo que “a acção estratégica mais claramente finalizada não é possível sem o apoio

---

aproveitá-las como um recurso a ser utilizado “num campo desigual, estruturado por relações de poder e dependência” (Crozier & Friedberg, 1990: 20).

175 Para Eugénio Silva (2004: 234), ambas são “sistemas de dominação que usam o poder como base de influência”; ambas recorrem a “sistemas de regras para regular o comportamento dos actores organizacionais”; ambos actuam como mecanismos de influência na tomada de decisões, como “mecanismos reguladores do jogo decisional, que criam previamente os espaços e as oportunidades de acção através da institucionalização de regras, de critérios e de papéis aos quais os actores organizacionais se subordinam”.

176 Neste sentido, a própria ordem burocrática pode “produzir um certo grau de desconexão entre orientações normativas distintas e entre orientações normativas e realizações organizacionais” (Lima, 1998: 163). Pode fazê-lo como estratégia nomeadamente de compartimentação e fragmentação como meio de reforçar o domínio do poder central (Formosinho, 1987: 179-229; Lima, 1998: 163) ou como reflexo da complexidade e desconexão normativas que gera frequentes inconsistências entre normas ou entre normas e recursos (Lima, 1998: 163; Olsen, 2005: 7), criando condições para o enfraquecimento da própria ordem integrativa e aproveitamento pelos actores para o seu rompimento e criação de desconformidades.

177 No contexto imediato da acção as fronteiras entre os modelos burocrático e político na abordagem de um determinado problema são permeáveis e fluidas não existindo actores organizacionais exclusivamente adstritos a um sistema ou modelo, podendo cada um deles actuar predominantemente numa lógica num dado momento e apostar na outra mediante a alteração das circunstâncias no que concerne à estruturação contingente dos campos de acção e congregação de oportunidades ou configuração da relação de forças dos grupos e estratégias que em dado momento se possam revelar mais favoráveis. Neste sentido, as potencialidades tecnológicas das plataformas electrónicas serão com certeza aproveitadas pelos diversos actores que actuam no campo organizacional educativo para, em redor delas e, lançando mão dos seus recursos ou capacidades, procurar manter ou alargar o grau de autonomia e limitando a dos outros.

178 As relações de poder pelas quais se fazem as trocas e interacções, criando ou mantendo capacidades de acção, acabam por impor limitações à liberdade de alguns actores que obriga à realização de acordos e fixação compromissos que não são mais do que “oportunidades de integração das estratégias divergentes dos actores

de uma integração mínima” (Dubet, 1996: 124). Neste sentido, a “conceptualização da organização como ‘arena política’ leva a considerar a própria burocracia como um sistema politicamente concebido” (Silva, 2004: 242), onde os participantes organizacionais, estando interessados na permanência da relação e viabilidade da cooperação, concordam que a acção organizacional terá que ser regulada para ser possível e que tais regras são simultaneamente *normas integradoras e regulação de interesses estratégicos*.

### 1.3. Estratégias políticas num cenário de burocratização

O tipo de dominação burocrática constituiu uma das principais preocupações de Max Weber. Ele via na “usurpação burocrática do processo de decisão política” (Tragtenberg, 1980: 168) proporcionada pelo conhecimento especializado do burocrata, uma poderosa arma deste contra o dirigente político. A crescente complexidade das tarefas burocráticas e a generalização do uso das novas tecnologias fazem com que o verdadeiro poder possa residir “necessária e inevitavelmente nas mãos da burocracia, [...] mediante a condução da administração na rotina do dia-a-dia” (Weber, 1997: 39). Neste sentido, numa administração electrónica as grandes decisões acabam por perder importância em detrimento dos mais ínfimos actos de execução (Sfez, 1990: 15). A força de actores organizacionais cada vez mais especializados manifesta-se no domínio dos pequenos actos da administração cuja influência nesta área de acção se revela “praticamente indestrutível, pois toda a organização, mesmo das providências pelas coisas mais elementares da vida, foi adaptada ao seu modo de operação” (Weber, 1997: 48). Desta forma, a administração burocrática consegue controlar e condicionar esferas cada vez mais necessárias do funcionamento quotidiano do sistema organizacional, encontrando formas de consolidar e aumentar a sua posição de poder. Nesse sentido, o conhecimento especializado pode ser utilizado como “uma poderosa arma do burocrata contra o seu dirigente político, sobretudo tendo em vista a crescente complexidade das tarefas burocráticas que convertem este último em pouco mais que um diletante em matéria administrativa” (Mouzelis, 1991: 27-28). Assim, o conhecimento pericial, enquanto alicerce da hegemonia da burocracia, constitui a principal fonte de um poder que funciona como contrapeso ao poder do dirigente político (Clegg, 1990: 43). Deste modo, os políticos, detentores do poder legítimo de decisão, podem encontrar-se limitados pelos agentes da burocracia na medida em que “não podem conhecer a forma em que as suas

---

visando a produção de uma ordem capaz de satisfazer não só os interesses dominantes mas também de continuar a alimentar as expectativas de poder dos grupos dominados” (Silva, 2004: 242).



ordens se executem ou ignorem” (Mouzelis, 1991: 28), dependendo, em termos parciais, das “fontes e dos recursos a que a burocracia permite aceder” (Clegg, 1990: 43).

Weber estuda a burocracia porque vê nela um perigo quer pela sua capacidade de prender os indivíduos numa “concha de servidão” (Weber, 1997: 49) quer pela possibilidade não só de se furtar ao controlo do poder político, mas também de o capturar e se tornar ela própria em detentora do poder político de decisão como seu próprio poder. Neste sentido, através de uma inversão nas posições de poder, a burocracia deixaria de “ser um instrumento para converter-se no próprio detentor do poder político” (Mouzelis, 1991: 40). Por isso, a preocupação principal de Max Weber não residia tanto no estudo das virtudes organizativas e na eficiência do sistema burocrático quanto na forma de se defender e controlar o avanço implacável da burocracia (Mouzelis, 1991: 41; Tragtenberg, 1980: 144)<sup>179</sup>, inevitável<sup>180</sup>, mas, apesar de tudo, controlável no plano político<sup>181</sup>. Por isso, para Weber, os políticos bem preparados constituem um contraponto à burocracia que sendo tecnicamente funcional no plano administrativo, torna-se inepta no plano político (Tragtenberg, 1980: 210). Daí, Max Weber afirmar que “o treino especializado é condição prévia indispensável para o conhecimento dos meios técnicos necessários à conquista de objetivos políticos” (Weber, 1997: 68)<sup>182</sup>. Por isso, as tendências para deslocar o poder de decisão dos seus centros legítimos não produzem necessariamente uma dominação burocrática completa, existindo limites e forças que podem contrabalançar tais tendências. No entanto, esse equilíbrio é sempre problemático e instável, dependendo da relação de forças operantes dos intervenientes em cada situação histórica concreta (Mouzelis, 1991: 28-29). No tempo de Weber essa relação de forças era favorável à burocracia prussiana, pois com um monarca incompetente e um parlamento impotente, estavam criadas as condições para uma “dominação burocrática incontrolável” (Weber, 1997: 68) e onipotente.

---

179 Segundo Nicos Mouzelis (1991: 41), o poder político da burocracia era para Weber “um tema sempre problemático, cuja solução dependia das forças externas operantes em cada situação histórica concreta”.

180 Pertencendo-lhe já o presente, mas também o futuro, não se lhe podendo fugir sob pena de estar a promovê-la ainda mais (Weber, 1997: 47).

181 Para Max Weber (1997: 67) o direito parlamentar de inquérito funcionaria como um meio auxiliar de controlo da política sobre a burocracia, uma espécie de “chicote cuja mera existência coagiria os chefes administrativos a responsabilizarem-se pelos seus actos de tal forma que o uso do dito chicote não se fizesse necessário”.

182 Weber (1997: 66) menciona que os “chefes da burocracia precisam continuamente solucionar problemas políticos”, mas a “primeira tarefa do parlamento é supervisionar esses chefes da burocracia. Entretanto, não apenas as tarefas designadas aos altos escalões da burocracia mas também cada detalhe técnico dos níveis administrativos inferiores podem tornar-se politicamente importantes e sua solução pode depender de critérios políticos. Os políticos devem ser a força de equilíbrio contra a dominação burocrática. A isso, entretanto, resistem os interesses de poder dos setores dirigentes de uma mera burocracia, que querem ter máxima isenção de supervisão e estabelecer um monopólio em cargos de gabinete”.

Embora criticando a burocracia, Max Weber não defendia a demolição do aparelho burocrático criado por Bismarck, mas a necessidade de reorganização das estruturas constitucionais por forma a controlar o poder da burocracia (Tragtenberg, 1980: 158). Esta é “em si mesma um instrumento de precisão que pode ser colocado à disposição de interesses de dominação muito variados” (Weber, 1993: 743) e, nesse sentido, tanto constitui um instrumento de poder de primeira ordem para quem a controlar, facilmente posto a funcionar para qualquer pessoa que saiba como conseguir o controlo sobre ela (*Id., Ibid.*: 741-742), como um meio de usurpar poderes aos políticos legitimamente eleitos, tornando-se nesse caso a “posição de poder de uma burocracia plenamente desenvolvida sempre predominante” (*Id., Ibid.*: 744). A sua leitura sociológica da realidade social do seu tempo leva-o a concluir pelo carácter ambivalente da burocracia, enfatizando em determinados contextos a sua subordinação e o carácter instrumental nas mãos de alguém que a saiba controlar e noutros contextos ele viu-a como um poder soberano capaz de impor os seus próprios interesses (Abrahamsson, 1993: 35)<sup>183</sup>. De qualquer forma, Weber salvaguardou que no estudo dos problemas da burocracia e da burocratização devemos enquadrá-la, para o seu adequado tratamento, na dinâmica dos contextos em que ocorrem, examinando-a em cada caso histórico particular a direcção especial que a burocratização tomou (Weber, 1993: 744).

No entanto, em todas as ocasiões favoráveis a burocracia procura alargar a sua zona de poder; e procura sempre preservá-la (Lefort, s/d: 282), baseando-se na crescente complexidade técnica e no conhecimento especializado. Assim, os decisores políticos, nas esferas de maior especialização técnica, acabam por ver limitada a sua capacidade de controlo sobre a actividade da administração burocrática. A sua falta de domínio dos idiomas técnicos leva-os a abrandar o controlo sobre a burocracia confiando nas capacidades desta para resolver os problemas, podendo conduzir à situação da “burocracia a gozar do privilégio de agir sem peias e sem ser responsável perante nenhuma autoridade” (Weber, 1997: 54). A parcela de influência da burocracia na direcção dos assuntos políticos, sobretudo, os que envolvem uma especialização normativa e tecnológica, sai reforçada e, por sua vez, enfraquecido a curto prazo o poder dos decisores políticos. A necessidade de conhecimento especializado limita a atenção e capacidade dos políticos de processar informação, facto que os fragiliza perante uma máquina administrativa

---

183 Mouzelis (1991: 32) conclui que Weber assinala repetidamente que no tipo burocrático de organização existem tendências inerentes tanto em favor como contra uma dominação burocrática. Daí que a questão de se a burocracia permanecerá como um simples instrumento ao serviço dos seus legítimos superiores ou se os substituirá, dependa das forças externas operantes sobre cada estrutura social específica.

com uma experiência esmagadora neste âmbito, fazendo com que o controlo político seja necessariamente selectivo e permitindo à burocracia realizar o seu próprio autocontrolo político (Derlien, 1996: 142).

No entanto, a especialização técnica não esgota todo o arsenal de instrumentos de poder e os decisores políticos podem controlar a acção da burocracia, desviando a disputa para terrenos que os possam vir a favorecer. Assim, a incapacidade política dos decisores políticos para lidar com problemas técnicos pode ser contornada desviando a contenda para terrenos menos técnicos e mais políticos induzindo situações de competição e divisão dentro da própria burocracia<sup>184</sup>. Uma burocracia dividida e em competição com ela própria, embora forte sob o ponto de vista técnico, pode tornar-se vulnerável sob o ponto de vista político. Por outro lado, os políticos podem utilizar também as medidas de carácter gestor para aumentar o seu poder sobre a burocracia tornando os burocratas responsáveis por atingir objectivos fixados e responsabilizando-os pela sua actuação (Pollitt & Bouckaert, 2011: 164)<sup>185</sup>; desta forma, através da concessão aos agentes burocráticos de uma aparente liberdade e utilizando os sistemas cada vez mais sofisticados de tecnologias da informação e de fixação de objetivos, introduzem um certo grau de ambiguidade nos discursos retóricos sobre o aumento da transparência e a

---

184 Uma das formas do poder político contornar a situação de dependência técnica em relação à burocracia ou na dependência em relação a grupos poderosos dentro da própria burocracia que fazem da união a sua própria força, consiste em introduzir elementos de competição e fragmentação que os leve a concorrerem entre si. Um exemplo ilustrativo desta situação constitui a situação dos docentes que, reforçados pelo apoio tácito dos directores escolares, formavam um “tampão” (Mintzberg, 2010: 392), uma frente unida de poderes reforçados. Neste sentido, e na medida em que um sistema organizacional “é dependente de algum elemento do seu ambiente operacional na proporção da necessidade de recursos ou desempenhos que aquele elemento pode proporcionar e, na proporção inversa, à capacidade de outros elementos para proporcionar o mesmo recurso ou desempenho” (Thompson, 1976: 46), o Ministério da Educação tomou medidas no sentido de induzir a competição entre escolas procurando beneficiar com a fragmentação e competição entre elas. Da mesma forma, procedeu à atomização e divisão entre docentes através, designadamente, da inclusão no processo de recrutamento e selecção de docentes dos directores fazendo-os participar na escolha de subcritérios ambiguos e pouco esclarecedores de uma lista imposta superiormente. Este procedimento acabou por abrir “brechas” na relação entre docentes e directores com estes “emparedados” entre a “lealdade institucional” e a solidariedade entre colegas. A plataforma electrónica de contratação de docentes da Bolsa de Contratação de Escola (BCE) tornou-se uma estratégia para o poder político apresentar uma aparência de descentralização (consensualizada no meio social) como forma de reforçar o seu próprio poder, pois a descentralização (mesmo que residual e de carácter operacional) diluía as estruturas de poder existentes na periferia limitando a dependência do poder político em relação a cada uma delas e, sobretudo, os docentes que agora se viam na contingência de se relacionarem com uma diversidade de unidades organizacionais, pulverizando os centros de poder e dependência. O poder central acaba por obter vantagens, porque agora pode exigir a correcta aplicação das competências delegadas, fragmentar a resistência dos docentes e reenviar responsabilidades para as unidades da periferia.

185 Segundo Pollitt & Bouckaert (2011: 165) os políticos podem modificar a distinção entre política e administração (ainda que chamando a esta última gestão), tornando os gestores responsáveis por atingir os objetivos, mas ao mesmo tempo retendo poderes de intervenção para que, no caso da opinião pública perceber que algo vá mal, os políticos possam acudir ao resgate com investigações, equipas de inspecção, reestruturações e toda a parafernália habitual nas crises de gestão.

prestação de contas para redefinir as debilidades políticas como erros dos gestores burocratas, responsabilizando-os por isso (*Id., Ibid.:* 165).

No entanto, a generalização do uso dos meios electrónicos não dilui as características burocráticas da organização. Antes as recompõe, adapta e transfigura, tornando-as até em certas dimensões mais intensas<sup>186</sup>. Apesar de apresentada, muitas vezes, como pós-burocracia, as novas roupagens da burocracia são uma actualização dos princípios que presidiram à edificação do tipo ideal weberiano, historicamente datado, mas perfeitamente ajustável às inovações próprias de cada época histórica<sup>187</sup>. A burocracia (ou até hiperburocracia) apresenta novas configurações decorrentes dos novos processos maleáveis de organização, saltando as fronteiras organizacionais, bem como a estrutura rígida e estática, atributos popularizados da burocracia. Por isso, as suas novas manifestações acabaram por ser entendidas como não burocráticas, um equívoco na medida em que ela nunca deixou de constituir um sistema dinâmico e em mudança contínuo tomando diversas formas segundo a situação histórica e organizacional concretas (Mouzelis, 1991: 68-69).

O sistema burocrático não só pode ser compatível com o modelo político como o requer como complemento, como aporte de flexibilidade ao sistema organizacional. Um e outro complementam-se na medida em que proporcionam aos actores organizacionais a possibilidade de beneficiar da protecção e segurança do sistema burocrático e, simultaneamente, desenvolver as suas próprias estratégias capazes de tornar a organização mais flexível, dinâmica e as decisões tomadas mais compatíveis com as expectativas dos intervenientes. Assim, o sistema burocrático de organização não é incompatível com a flexibilidade nem com as tensões, muitas vezes, de sentido oposto, geradas no seu seio. Elas são antes uma forma racional de operar no contexto de uma organização complexa e composta por actores humanos, sendo até o único meio de chegar a produzir os ajustes necessários.

As regras do sistema burocrático se, por um lado, regulam e restringem o âmbito de actuação, por outro lado, possibilitam precisamente ao actor organizacional tirar partido delas, garantindo simultaneamente uma margem de liberdade e independência, por mínima que seja, dentro de um âmbito garantido de protecção e segurança. Estes comportamentos dos actores organizacionais de jogar com as regras, mais do que disfunções ou consequências inesperadas,

---

186 Para Max Weber (1997: 47) “a burocracia distingue-se das outras influências históricas do moderno sistema racional de vida por ser muito mais persistente e porque dela não se pode fugir”.

187 Weber (1997: 47) previra que “mesmo que busquem o oposto, sempre promovem o aparecimento da burocracia”.

constituem elementos indispensáveis de um sistema racional de acção que, partindo de um mínimo de conformidade, procuram um equilíbrio entre o tipo de controlo social utilizado para manter a organização como um sistema em movimento e as reacções do grupo humano a ele submetido (Crozier, 1981: 296). Neste contexto, os dois modelos sendo diferentes e até aparentemente contraditórios no plano teórico, tornam-se na prática da acção organizacional complementares, cuja cooperação mútua pode até potenciar as características próprias de cada um. A burocracia como modelo organizacional que dá maior ênfase à estruturação assente em normas impessoais, definição clara de funções e papéis, mais propícia a lidar com tarefas rotineiras e estáveis e baseada numa lógica fortemente integradora, constitui o invólucro e fornece os moldes regulatórios que marcam o ritmo da acção organizacional, ora restringindo e travando a mudança nuns momentos e contextos, ora acelerando-a noutros (*Id., Ibid.: 407*)<sup>188</sup>. Por isso, não só uma concepção mecanicista do funcionamento de uma organização não é incompatível com a necessidade de flexibilidade (*Id., Ibid.: 271*) como o seu corpo internamente coerente de regras e práticas criam condições para a autonomia dos actores e para a inovação técnica (Tyler, 1991: 58). Neste sentido, a organização não é um sistema de sentido único, dominado por uma monorracionalidade, mas um complexo jogo onde pontuam interesses diversificados, percepções e diferentes racionalidades que movem os diversos actores situados em qualquer escalão hierárquico a desenvolver estratégias de poder apoiando-se no sistema de regras e nos meios disponibilizados pela organização. Deste modo, por exemplo, os actores escolares da periferia aceitam, frequentemente, o jogo que lhes é imposto para o poderem utilizar para o seu próprio interesse, tirando partido dele, aproveitando aquilo de que publicamente discordam ou combatem para seu escudo de defesa<sup>189</sup> ou para dele retirar

---

188 O sistema burocrático tem um efeito contraditório em relação à implementação de mudanças. Por um lado, origina uma força de resistência à mudança cujas decisões se tornam mais difíceis de tomar em virtude da possibilidade de reacções adversas e em cadeia como forma de defesa de actores e grupos rotinizados com sistemas de trabalho e níveis conhecidos de protecção e previsibilidade. Por outro lado, depois de implementada uma mudança, o sistema burocrático mecanizado pode acelerá-la, levá-la mais rapidamente aos locais menos acessíveis do sistema organizacional; a força em favor da ordem e da integração imprimem uma dinâmica de aceleração da mudança de forma a restabelecer o mais rápido possível o equilíbrio e controlar a incerteza.

189 O discurso recorrente dos actores escolares de que as plataformas electrónicas constituem um meio de os controlar à distância, de centralizar as decisões, afastando as decisões do contexto da acção contradiz, frequentemente, os seus comportamentos concretos. Assim, quando o Ministério da Educação e Ciência pretendeu partilhar algumas competências com os órgãos de gestão das escolas na selecção dos candidatos à Contratação de Escola (por via electrónica) em 2014, os docentes e as estruturas sindicais foram unânimes e intensos nas manifestações de desacordo, defendendo o processo centralizado de contratação electrónica, apesar de discursivamente o criticarem. Do mesmo modo, quando o Ministério da Educação e Ciência iniciou em 2014 o diálogo com algumas autarquias no sentido de transferir competências para estas, dando-lhes possibilidade para elas próprias gerir um conjunto de componentes da gestão educativa das escolas do seu município, novamente a reacção dos docentes e estruturas sindicais foi adversa. Apesar do discurso destes em favor da proximidade das

benefícios<sup>190</sup>, provocando a inconsistência entre o que se diz e o que faz (Brunsson, 2006:18). A ambiguidade do comportamento dos membros do sistema organizacional reflecte a complexidade que a própria gestão do seu posicionamento na organização implica seguindo a inclinação para manter ou alargar o controlo do seu ambiente sem quebrar os códigos de conduta, costumes e convenções (formais e informais) que lhes definem as obrigações e restrições, mas também os direitos e imunidades. Por isso, nem sempre a atitude considerada mais racional de um actor organizacional do ponto de vista de um observador externo corresponde à atitude mais racional de um actor concreto. Com frequência são contrárias ao esperado para o seu padrão de comportamento. No entanto, é expectável que quanto mais forte seja a percepção da sua situação de desvantagem, mais ele tenderá a socorrer-se dos elementos característicos de uma estrutura burocrática, encontrando neles uma forma de protecção, contribuindo, dessa forma, para preservar as características do sistema burocrático de organização. De igual modo, quanto maior for o grau de operacionalidade das plataformas electrónicas, facilitando a vida diária dos utilizadores, mais estes aceitarão ou até desejarão a centralização das tarefas como opção motivada pelas vantagens que delas pode retirar. Por seu lado, os actores do perímetro do poder central adoptam, por vezes, comportamentos favoráveis à descentralização, integrando-se este movimento descentralizador numa estratégia mais vasta de centralização, onerando os actores da periferia com a “excessiva responsabilidade” (Bauman, 1997: 27) de tomar decisões sem condições para o seu exercício autónomo.

---

decisões, eles preferem um sistema electrónico de contratação centralizado, impessoal e baseado em regras formais claras, porque um sistema assim os protege melhor e dá-lhes maior segurança do que um sistema com possibilidades de maior discricionariedade por parte de órgãos ou entidades de carácter periférico onde a dependência pessoal poderá ser mais acentuada. Neste caso, as características burocráticas das plataformas electrónicas são potenciadas pelos actores educativos da periferia.

190 A ambiguidade e a inconsistência no comportamento faz parte das estratégias usadas pelos intervenientes no sistema organizacional educativo. Uma ilustração destas situações constitui a atitude das estruturas sindicais particularmente em 2014 e 2015 a propósito da contestação pública destas contra os critérios incluídos na Bolsa de Contratação de Escola (BCE) no recrutamento e selecção de docentes, defendendo como critério único a graduação profissional e condenando as injustiças das ultrapassagens de docentes em virtude da aplicação dos subcritérios da BCE. Porém, estas entidades estando entre as forças mais hostis aos subcritérios da BCE foram também as que mais beneficiaram desses mesmos subcritérios. Apercebendo-se que um dos subcritérios mais escolhidos pelas escolas era o “Número de horas de formação acreditada”, apressaram-se a promover maciçamente acções de formação acreditada paga a preços elevados (por exemplo: 100€/25 h) destinadas especialmente a docentes contratados para cumprirem os subcritérios da BCE, enquanto promoviam petições públicas contra os subcritérios da BCE e a favor do único critério de colocação de professores ser a graduação profissional. Assim, os docentes contratados ao frequentar acções de formação que as estruturas sindicais incentivavam destinadas a preencher um dos subcritérios da BCE, uns e outros reforçavam a legitimidade da existência da BCE. Enquanto publicamente defendiam o seu desaparecimento, na prática alimentavam a sua continuidade.

Tudo isto ocorre num cenário de uma burocracia electrónica que encontra agora em algumas das suas dimensões a expressão mais plena da burocracia weberiana<sup>191</sup>. Sob as novas roupagens da burocracia electrónica persiste a essência da burocracia weberiana, os seus princípios básicos reactualizados e até intensificados e a mesma matriz cultural: a tendência para a racionalização e a ênfase no conhecimento especializado. As características da burocracia não são fixas e imutáveis na medida em que ela depende das condições sociais e organizacionais do momento e, nesse sentido, a sua capacidade de adaptação faz com que sobreviva e até reforce a sua preponderância em situações de mudança baseadas em premissas sociais e políticas distintas. A introdução de inovações tecnológicas e a aceleração das mudanças sócio-organizacionais podem dessa forma favorecer o aparecimento de novas zonas de incerteza que provocam a erupção através da organização de novos fluxos de poder que constituem um trampolim para o sistema burocrático em virtude da sua continuidade, experiência e conhecimento especializado, se apropriar de prerrogativas políticas.

## 2. Imagens da interacção organizacional mediada pelas plataformas electrónicas

O modelo proposto para a análise da interacção organizacional mediada pelas plataformas electrónicas baseia-se num conjunto de três pares de imagens metafóricas relativamente contrapostas apresentadas num *continuum* que exprime os diferentes resultados do confronto de um conjunto de forças, lógicas, actores e dimensões que dinamizam, no cenário das plataformas electrónicas, o contexto organizacional educativo apresentando configurações variáveis entre a integração e a divergência. Assim, num extremo surge um quadro de maior autonomia dos actores da periferia que, apoiados numa rede de laços informais débeis, conseguem partilhar práticas e concertar posições de modo a furtarem-se ao espalho das plataformas electrónicas e encontrar formas criativas de se auto-organizarem e influenciar o poder central na tomada de decisões. No outro extremo emerge um plano organizacional, de algum modo contraposto, caracterizado pelo predomínio da lógica burocrática integradora e centralizadora, onde as plataformas electrónicas, transformadas em mecanismos soberanos e neutros, constituem um instrumento singular de dominação e um condensado ideológico

---

191 Segundo Clegg & Lounsbury (2009: 190), a burocracia weberiana não conseguiu a completa realização nos alvares do século XX, altura em que Weber a observou, conseguindo a sua plena concretização no século XXI, através de uma forma mais flexível e subtil de organização, expressão de uma “jaula de ferro” tornada social e tecnologicamente, a que, paradoxalmente, muitos a designaram de “pós-burocracia”. Por outro lado, Alvin Gouldner (1978: 311) refere que o que mudou foi o facto de as novas formas de burocracia serem “um amadurecimento na direcção já prevista pelo modelo de burocracia de Weber”.

gerador de situações de alienação ontológica. Assim, os três pares de imagens organizacionais aqui apresentados, mais do que um reflexo da actuação concreta dos diversos actores através das plataformas em acção, constituem um guia explicativo, um recurso de valor heurístico, útil para realçar determinadas dimensões significativas da interacção organizacional em contexto educativo. Pretendem, de modo especial, explicar as relações entre o burocrático e o político que, apesar das suas diferenças teóricas, se justapõem, colaboram, complementam e também confrontam no contexto imediato da acção, formando globalmente uma unidade de acção organizacional.

As três imagens aqui apresentadas pressupõem um cenário de cariz burocrático implícito nas funcionalidades das plataformas electrónicas e nas lógicas das interacções veiculadas através delas. Daí resulta que plataformas que seguem mais fortemente um guião burocrático composto por níveis elevados de formalização e racionalização podem também proporcionar apreciáveis margens de autonomia dos actores escolares (*o vínculo e as redes*) como sucede com as plataformas electrónicas de compras públicas que, em virtude da complexidade evidenciada na articulação entre níveis de actores e órgãos envolvidos no sistema nacional de compras públicas, da panóplia de recursos técnicos e conhecimentos especializados requeridos, do peso dos procedimentos e da regulamentação normativa formal exigindo o cumprimento estrito e rígido de prescrições e prazos e implicando a separação funcional de papéis, compõem um quadro de intensidade burocrática e simultaneamente um espaço onde as zonas de incerteza são aproveitadas para protecção de vantagens ou defesa de interesses. Por isso, a burocracia constitui um cenário subjacente a todas as imagens da interacção organizacional mais do que uma característica ou dimensão presente preferencialmente em alguma(s) delas. Porém, como cenário a burocracia acaba também por interferir na acção que nela decorre, moldando de algum modo o campo da interacção organizacional. Assim, a moldura burocrática (ou até hiperburocrática) que reveste as plataformas electrónicas constitui um quadro organizativo condicionador da acção organizacional, contendo em si já a marca de uma forte actuação política e ideológica.



Quadro II – Imagens da interacção organizacional através das plataformas electrónicas

	O Vínculo e as Redes	O Palco e os Bastidores	A Realidade e as Sombras
<b>Lógica</b>	Reticular - cooperativa	Consensual - ritualizada	Centralizadora – racionalizadora
<b>Relação entre o Burocrático e o Político</b>	O político influencia o burocrático	O burocrático legitima o político	O burocrático condiciona o político
<b>Plataformas Electrónicas</b>	Geradoras de conexões e concertações informais	Palcos de encenações controladas	Instrumentos de dominação e modelação da realidade escolar
<b>Poder Central</b>	Condicionado pela rede de laços informais dos actores da periferia	Acção hegemónica através de cedências estratégicas e ritualizadas	Acção demiúrgica e instrumentalização técnica e ideológica
<b>Actores da Periferia</b>	Dinâmicas informais e cooperativas de auto-organização	Acção representacional de preservação da fachada	Redução a mero <i>serviço local do Estado</i>
<b>Efeitos</b>	<i>Poder dos laços fracos</i> na tomada de decisões	Face cerimonial e acção nos bastidores	Soberania da tecnologia e alienação dos actores escolares

### 2.1. O Vínculo<sup>192</sup> e as Redes: interacção cooperativa nas periferias

A imagem do *vínculo e as redes* insere-se num contexto de sobrevivência e auto-organização dos actores escolares na busca da resolução de problemas, tendo como cenário ou origem as plataformas electrónicas, quer para ultrapassar os constrangimentos causados pela sua arquitectura de funcionalidades ou léxico técnico, quer para solucionar, esclarecer ou (re)agir a determinadas orientações ou imposições veiculadas através delas. Neste contexto, os actores escolares (designadamente os órgãos de gestão) procuram adoptar uma posição estratégica, jogando com o seu comprometimento ou lealdade institucional (*vínculo*) e, ao mesmo tempo, defender os seus interesses, tirando partido de oportunidades criadas para partilharem informações e concertarem posições com actores de outras organizações (*redes*). De facto, os frequentes constrangimentos sentidos na utilização quotidiana das plataformas electrónicas acabam por criar um conjunto de dificuldades aos utilizadores escolares, obrigando-os a comunicar com frequência com operadores do poder central para obter informações mais específicas por forma a dirimir os embaraços sentidos. Porém, o recurso aos canais regulados de informação revela-se, muitas vezes, ineficaz no esclarecimento de dúvidas, vagaroso e

192 O termo “vínculo”, com origem etimológica no latim (*vinculu*), “ligação”; “cadeias”, “algemas para prisioneiro” (Machado, 1995, Vol. V: 397), podendo ser usado com vários sentidos, até relativamente contraditórios, é utilizado para efeitos da presente imagem como o comprometimento organizacional de um actor com a organização num contexto de dominação predominantemente burocrática, baseada numa ordem legal apoiada num corpo de regras impessoais que delimitam as esferas de competências e pressupõem “uma hierarquia de funções, isto é, de *vinculos* de subordinação claramente estabelecidos” (Friedberg, 1995b: 399; Weber, 1993: 716ss).

limitado nas informações que transmite (Lima, 2007: 170; Mintzberg, 2010: 70)<sup>193</sup>. Este facto leva os actores educativos da periferia a recorrer a fontes alternativas de informação socorrendo-se de canais informais que normalmente se revelam mais ricos e expeditos, torneando frequentemente “o sistema formal de informação, a fim de recolherem as suas próprias informações” (Mintzberg, 2010: 70)<sup>194</sup>. Daí que “quanto maior o conflito entre as necessidades de comunicação destes dois transmissores e recipientes de comunicação hierarquicamente situados, tanto maior é a probabilidade de aumento em comunicação lateral. Entre os pares haverá maior complementaridade de necessidades de informação” (Katz & Kahn, 1987: 270). Neste sentido, o “intercâmbio horizontal”, a “compreensão mútua dos colegas” pode ser “uma válvula de escape para a frustração na comunicação ascendente e descendente”, contribuindo, ainda, para “suprir o apoio emocional e social ao indivíduo”, pois “as pessoas no mesmo barco participam dos mesmos problemas” (*Id., Ibid.*: 266; 270), encontram mais facilmente plataformas de entendimento e cooperação na busca de soluções para as dificuldades surgidas na aplicação prática das medidas tomadas pelo topo da hierarquia.

Assim as organizações escolares, à margem dos vínculos formais programados nas plataformas electrónicas, constituem ou aderem a redes informais e fluídas, de geometria variável (Castells, 2007a: 607; Fernandez Enguita, 2008: 28), capazes de criar informação adicional e gerar conhecimento novo, diminuindo a sua dependência em relação aos vínculos comunicacionais com as hierarquias organizacionais. Recorrem a pessoas e grupos que, não formando parte de uma única organização ou de uma equipa definida, exigem a cooperação entre pessoas e grupos submetidos ou não a uma autoridade comum, capazes de cooperar em termos de uma relação igualitária, baseada no reconhecimento recíproco e na autonomia das partes. Apoiam-se em relações ou associações informais que atravessam os canais formais pré-existentes, podem ocorrer à margem deles ou até substituí-los, estendem-se para além das fronteiras tradicionais da organização, através de colaborações com actores situados no seu exterior, numa dinâmica

---

193 Segundo Henry Mintzberg (2010: 70) os canais regulados de comunicação são “muitas vezes vagarosos e não oferecem grande confiança”. Para o autor a “informação soft (macia), intangível e de natureza especulativa, é simplesmente ignorada pelo sistema formal de informação, apesar de existirem a seu favor provas de peso de que os gestores necessitam deste tipo de informação”.

194 Para o autor (Mintzberg, 2010: 70), “a todos os níveis de gestão, todos os estudos confirmam que os gestores situados a todo e qualquer nível favorecem o sistema informal de comunicação e os contactos verbais, em vez dos documentos de comunicação formal”.

emergente dos laços interactivos, na constante reorganização das relações e a elevada mobilidade dos membros da rede (Lima, 2007: 169-170)<sup>195</sup>.

Assim, mesmo no cenário de preferência e quase inevitabilidade da comunicação formal (impessoal, escrita e documentada) entre o poder central e os actores da periferia através dos mecanismos electrónicos de comunicação, os actores educativos da periferia, através de práticas estratégicas de conformidade ritualizada, acabam por se organizarem de forma espontânea e à margem dos procedimentos formais rigorosamente criados nas plataformas electrónicas, recorrendo à sua rede de relações, a maior parte delas informais, obtendo com maior facilidade o “tipo de informação que procuram junto de actores com quem já se estabeleceu uma relação no passado e que se revelaram fontes fiáveis” (*Id., Ibid.*: 170), aquilo a que Mark Granovetter (1973) designa de “laços fracos”<sup>196</sup>. Movem-se numa *lógica reticular-cooperativa*, com o intuito de partilhar práticas, facilitar o acesso ou complementar fontes de informação e conhecimento, resolução de problemas e *comparticipação em interesses comuns* e *concertação de posições* similares como forma de se organizarem e protegerem. É uma rede de contactos maleável, espontânea que nasce à medida que surgem informações novas, interpretações dúbias, oportunidades para escapar ao vínculo formal previsto no âmbito do organograma funcional. Embora apresentando características aleatórias, plásticas, de horizontalidade e informalidade, a sua estrutura não está isenta de relações de poder e influência, assentes sobretudo no conhecimento pericial e no tipo (e não na quantidade) de contactos de determinados actores-chave que adquirem uma centralidade e prestígio reconhecido pelos restantes actores. Nesta imagem da (inter)acção organizacional, a tomada de decisões ou a resolução de problemas decorrentes dos conteúdos ou constrangimentos das plataformas electrónicas podem derivar mais dos contactos pessoais informais e da partilha de informações e práticas provenientes de “laços fracos”, bem como da imitação daquilo que os

---

195 As redes assim constituídas baseiam-se na cooperação, em arranjos e práticas organizacionais que assentam em padrões de interacção laterais ou horizontais, em fluxos interdependentes de recursos e em linhas recíprocas de comunicação (Lima, 2007: 170), muitas vezes como forma de colmatar a ineficácia informativa ou comunicacional dos canais da estrutura administrativa hierárquica.

196 Para Mark Granovetter (1973: 1361) a força de um laço interpessoal é avaliado em função de uma combinação de tempo gasto na relação, a intensidade emocional, intimidade (confiança mútua), os serviços recíprocos designadamente de carácter institucional e profissional, decorrentes das funções exercidas. Assim, por “laços fracos” entendemos neste trabalho as interacções ou laços sociais estabelecidos pelos actores educativos, maioritariamente de carácter informal, que implicam menor intensidade emocional, institucional ou profissional e ligados ou não aos canais institucionalizados de comunicação. São exemplo disso, ligações pouco frequentes estabelecidas com pessoas ou organizações que se conhecem de modo superficial fruto de contactos esporádicos decorrentes de situações da vida profissional ou social para tratamento ou partilha de assuntos específicos ou pessoas conhecidas com as quais não se mantém contacto há já algum tempo ou com as quais não existe vínculo funcional ou hierárquico que obrigue alguma espécie de contacto obrigatório ou troca frequente.

“outros fazem” do que do apoio ou esclarecimentos da tutela. Esses contactos são operacionalizados em regra por via telefónica, mas também por via presencial ou através da consulta de espaços sociais na internet, designadamente dos blogues especializados em temáticas educativas, tirando partido da “*força dos laços fracos*” (*Id., Ibid.*)<sup>197</sup>. Os “laços fracos” permitem à informação difundir-se por um grande número de pessoas e percorrer uma grande distância, expandindo a sociabilidade para além das fronteiras socialmente definidas de reconhecimento mútuo e ampliando os limites das redes de “laços fortes”. Deste modo, o tipo de pessoas conhecidas pode revelar-se mais importante do que o seu número (Castells, 2007a: 470; Welman & Gulia, 1997: 9)<sup>198</sup> e as estruturas electrónicas conectadas à internet, apoiadas em “redes sociais interpessoais, na sua maioria baseadas em laços fracos, altamente diversificadas e especializadas”, são “particularmente adequadas ao desenvolvimento de múltiplos laços fracos” (Castells, 2007a: 470; 471)<sup>199</sup>.

Assim, os actores escolares da periferia, seguindo uma lógica de interdependência e sobrevivência e, actuando num quadro de aparente conformidade formal-legal mas à margem do poder central ou até contra ele, procuram consultar, partilhar e combinar “modos de actuar” com outros actores individuais ou organizacionais que eles percebem como gozando de maior prestígio entre os pares através do melhor domínio dos processos administrativos e do conhecimento especializado. Paradoxalmente, ao procurarem escapar às forças homogeneizadoras do poder central buscando apoio na diversificação e especialização dos contactos informais dos “laços fracos”, acabam por alimentar a reprodução de processos de isomorfismo mimético, constituindo, neste sentido, “uma força poderosa que propicia a imitação” (DiMaggio & Powell, 1999: 111), pois ao recorrerem ao apoio de actores de outras organizações escolares ou à consulta de redes *on-line* especializadas, concorrem para a

---

197 Segundo este autor quanto mais forte é o vínculo que conecta os indivíduos ou organizações (“laços fortes”) maior é a similitude entre eles e, por isso, maior será a sobreposição e redundância de relações, informações e conhecimentos. Quanto mais forte seja a relação (pessoal, familiar, profissional) entre duas pessoas, maior será também a probabilidade da verificação de contactos coincidentes nas suas relações, acabando por se sobrepor em larga medida a rede de relações de cada um, limitando desta forma a variedade e o tipo de contactos (Granovetter, 1973: 1362).

198 Desta forma, “um laço não forte é uma ponte” que une grupos com “laços fortes” e “todas as pontes são laços fracos” (Granovetter, 1973: 1364) que motivam a grande maioria dos laços interpessoais informais, quer se estabeleçam *on-line* ou *off-line* e constituem “importantes fontes de informação, apoio, companheirismo e sentido de pertença” (Welman & Gulia, 1997: 13-14). Mark Granovetter (1974) verificou num inquérito sobre o mercado de trabalho que os contactos pessoais informais constituíam o melhor meio de encontrar um novo emprego e que a ajuda mais eficaz provinha, a maior parte das vezes, de pessoas com quem se mantinha laços fracos.

199 A maior parte dos laços fracos são “independentes da proximidade espacial e mantêm-se graças a algum sistema de comunicação”, constituindo a internet “um meio eficaz para manter os laços sociais débeis, que de outro modo se perderiam” e ainda para “criar novos tipos de laços débeis” (Castells, 2007b: 158; 159).

uniformização de práticas. Este procedimento pode trazer vantagens consideráveis aos actores escolares, pois perante uma informação de interpretação ambígua, um problema de solução pouco clara ou diante duma relação desproporcional entre fins e meios, a “busca noutras organizações pode dar uma solução viável com poucos gastos” (*Id., Ibid.*). Por outro lado, constitui uma *arma política poderosa*, pois através de tais práticas de imitação e concertação, que se disseminam à velocidade exponencial dos mais recentes meios tecnológicos, permite-lhes defender ou alargar as suas margens de liberdade, pois agindo de *forma colectiva, concertada e solidária*, atenuam o receio de possíveis consequências disciplinares, *condicionando, ainda, o poder central* a adequar as suas orientações ou disposições normativas à exequibilidade requerida pela periferia mediante a adopção coincidente ou concertada de práticas.

Desta forma, os actores da periferia acabam por contribuir para a reconfiguração da burocracia conferindo-lhe com a sua acção características próprias, reformulando a tradicional imposição hierárquica de cima para baixo através de novos formatos na orientação do processo decisional de ascendência da influência de baixo para cima ou da cooperação lateral, num trajecto de deformação da pirâmide tradicional burocrática, em que os actores pretensamente situados na base da pirâmide acabam por se tornar também eles co-construtores, participantes activos no processo decisório<sup>200</sup>. Deste modo, a “camisa-de-forças” das plataformas electrónicas que intensifica a capacidade de vigilância e registo das formas tradicionais da burocracia, acaba por nunca limitar totalmente a actuação dos actores, sendo até fonte de novas e talvez mais eficazes formas de acção estratégica, manutenção e alargamento de margens de liberdade e *locus* de produção de normas. Neste sentido, por mais limitador que seja o meio “é praticamente impossível impor um sistema completamente regulado” (Mintzberg, 2010: 70).

## 2.2. O Palco e os Bastidores: interacção ritualizada

Esta imagem baseia-se no facto de que os actores sociais e organizacionais adequam com frequência as suas atitudes ao conhecimento que os outros poderão gerar a seu respeito<sup>201</sup>, controlando a impressão produzida neles, ocultando ou revelando aquilo que lhes possa

---

200 Na medida em que a “decisão política se faz mediante tentativas e erros (isto é, quase sempre), uma vez que cada passo corrige as inadequações do passo precedente, a implementação torna-se uma fonte importante de informações a respeito do próximo passo” (Lindblom, 1981: 62), os actores da periferia encontram formas criativas e estratégicas de condicionar e tomar parte activa nas decisões centrais.

201 Os indivíduos e as organizações por via de regra são bastante susceptíveis ao modo como são vistos pelos outros, pois toda a interacção, mesmo estabelecida à distância, “faz nascer em cada um uma imagem do outro”, criada na base de um saber mútuo que se apoia numa relação de facto que, por sua vez, é influenciada pela “imagem que cada um forma do outro” (Simmel, 1927: 103).

assegurar uma reacção desejada (Giddens, 2008: 95; Goffman, 2002: 9; Simmel, 1927: 104)<sup>202</sup>. Assim, acabam por representar papéis consentâneos com os atributos que pretendem transmitir, fazendo crer que as “coisas são o que parecem ser”, transformando o seu trabalho em representação, não só vivendo mas actuando, compondo e representando o personagem que escolheram (Goffman, 2002: 25; 58). Daí que na sua qualidade de actores, “os indivíduos interessar-se-ão em manter a impressão de que vivem à altura dos múltiplos padrões pelos quais eles e os seus produtos são julgados” (*Id.*: 230).

Desta forma, no contexto em que “a própria vida é uma encenação dramática” e o mundo não sendo todo ele um palco, contudo “não é fácil especificar os aspectos essenciais em que não é” (*Id.*: 71), a utilização da *metáfora teatral* parece adequar-se bem à utilização das plataformas electrónicas em contexto organizacional educativo para explicitar as estratégias usadas pelos actores para se adaptarem, saírem airosos ou escapar (Tyler, 1991: 100) às suas estruturas rígidas. De facto, funcionalidades das plataformas electrónicas constituem frequentemente uma fonte de ambiguidades e constrangimentos, aproveitados pelos diferentes actores para fazerem delas um palco adequado para a defesa de interesses e objectivos, utilizando meios políticos para retirar vantagens, cooperar ou provocar impressões no outro, seguindo um “código ritual implícito na preservação da fachada” (Goffman, 2011: 38)<sup>203</sup>. Neste sentido, elaboram e improvisam os seus próprios guiões, tornando-se desta forma “actores em cena” que acabam por usar as plataformas electrónicas como *um palco*<sup>204</sup> para se expressarem a si e impressionarem os outros através da sua própria “definição da situação” (Goffman, 2002: 13).

Assim, as plataformas electrónicas constituem um cenário que se presta à representação no sentido em que “nenhum indivíduo é observador objectivo dos seus próprios desempenhos e problemas” (Katz & Kahn, 1987: 269). Deste modo, os actores da periferia, hierarquicamente

---

202 A posse de informação relevante acerca de outros torna os actores que a possuem capazes de conhecer antecipadamente o que podem esperar deles, pois “assim informados, saberão qual a melhor maneira de agir para deles obter uma resposta desejada” (Goffman, 2002: 11).

203 Por “fachada” entendemos neste trabalho como a imagem pessoal ou organizacional delineada em termos de atributos positivos e organizacionalmente aprovados que o actor organizacional ou pessoal procura projectar sobre os outros actores de modo a causar uma impressão favorável ou uma avaliação positiva.

204 Existem alguns paralelismos entre a utilização das plataformas electrónicas pelos actores educativos e a metáfora teatral, como o facto dos “actores em acção” (actores educativos) transformados em “actores em cena” acederem ao “palco” através de uma entrada discreta (login), reservada só para eles (password); o cenário (as funcionalidades e características técnicas das plataformas electrónicas) vai alterando à medida que progride a representação; a presença assídua da insegurança e da incerteza próprias da interpretação, pois o desempenho é incerto e está dependente da aprovação do público; o abandono do palco no final da representação depois de se fechar a cortina (logout). Esta encenação ocorre, porém, sem qualquer constrangimento espacial, não necessitando de localização geográfica específica e podendo os “actores em cena” interagir com a assistência em momentos temporais distintos.

dependentes dos actores do poder central, apercebendo-se que as informações a enviar poderão ter como consequência a tomada de decisões que os afectem adversamente, embora cumprindo as imposições centrais, poderão moldá-las, procedendo ao envio selectivo, inserindo nas plataformas não só as informações que os superiores hierárquicos desejam ver, mas sobretudo as que eles próprios desejam que os dirigentes vejam. Neste sentido, as plataformas electrónicas com o seu carácter ubíquo (independente dos lugares) e assíncrono (não coincidente no tempo), constituem instrumentos privilegiados e automáticos de controlo à distância da “execução periférica das decisões centrais” (Lima, 2011c: 171), tornando-se palcos privilegiados para os “actores em acção” se apresentarem “sob uma luz favorável” (Goffman, 2002: 16), transformando-se em “actores em cena”. Deste modo, os actores da periferia irão “jogar com as suas funções e transformá-las de modo a furtarem-se, ao menos em parte, às pressões dos papéis que desempenham” (Friedberg, 1995b: 387) mas correspondendo ritualmente às expectativas do poder central. Embora limitados nas suas possibilidades performativas, procurarão “preservar a fachada” através de “práticas defensivas” (Goffman, 2011: 22), acentuando uns factos e ocultando outros num processo de omissão estratégica e “ambiguidade cuidadosa” (*Id., Ibid.:* 24) que, como “representação levam consigo uma parcela de ficção, mas não necessariamente de engano” (Santos Guerra, 1993: 442). Por seu lado, o poder central, aproveitando a assimetria de recursos, dominando um conjunto de informações pertinentes sobre os actores escolares da periferia obtidos através do cruzamento de dados entre as diversas plataformas que poderão colocar facilmente a descoberto “aspectos não-governáveis” (Goffman, 2002: 16) da representação destes<sup>205</sup>, utilizarão as potencialidades das plataformas electrónicas para proceder a uma “introdução subtil de mecanismos centralizadores” (Fernandes, 2005: 61). Estando interessado em aliviar os serviços centrais dos constrangimentos de funcionamento na periferia (Lima, 2002b: 71), o poder central encenará uma “ficção de autonomia” apoiada numa certa “‘mistificação’ legal, mais para ‘legitimar’ os objectivos de controlo por parte do governo e da sua administração, do que para ‘libertar’ as escolas e promover a capacidade de decisão dos seus órgãos de gestão” (Barroso, 2004: 50).

---

205 Este facto obriga a uma maior atenção por parte dos actores da periferia para fazer coincidir de forma coerente os dados a introduzir nas várias plataformas de modo a “bater tudo certo” e dar, assim, uma imagem constante e simétrica na estratégia de encenação, fazendo adequar o jogo de encobrimento com a imagem panorâmica. No entanto, esta pode frustrar o esforço do “actor em cena” para mostrar a sua “inintencionalidade calculada” (Goffman, 2002: 17), pois a assimetria de meios e a invisibilidade daquela podem revelar-se mais fortes do que a capacidade destes para ocultar e manipular a encenação.

Porém, os imperativos mais vastos e diversificados de sobrevivência e adaptação da organização força os seus membros à interdependência, precisando cada um da contribuição dos outros, contribuindo para se estabelecer um clima de cooperação e negociação entre os actores envolvidos, numa relação dinâmica de troca e de poder. O poder central, encontrando-se face aos actores escolares aparentemente numa situação de negociação favorável, pois dispõe de mais recursos para controlar incertezas cruciais, todavia não o poderá fazer inteiramente a seu gosto, só o podendo construir de um certo modo e dentro de determinados limites. O facto de os actores escolares disporem sempre de um mínimo de autonomia, ou seja, da “capacidade, não teórica mas real, de não fazer o que se espera deles, ou de o fazer de forma diferente” (Friedberg, 1995a: 255), esse facto força o poder central, para poder continuar a usufruir dos benefícios da sua posição e preservar o controlo da situação, a procurar manter a relação, o que significa que deverá responder, ao menos em parte, às expectativas dos actores escolares por meio de negociações, contrapartidas e trocas negociadas. Assim, as plataformas electrónicas tornam-se em “instrumentos de cooperação e de acção colectiva, isto é, capazes de impor um mínimo de ordem, de previsibilidade e de regularidade ao turbilhão das estratégias de poder, individuais e colectivas” (Friedberg, 1995b: 387)<sup>206</sup>. Neste sentido, as acções dos intervenientes não são marcadas “exclusivamente e continuamente pelo conflito, havendo lugar ao estabelecimento de consensos mais ou menos negociados, mais ou menos tácitos ou expressos, possivelmente produzindo benefícios apreciados” (Lima, 1998: 479) que dão cobertura a “diferentes lógicas supostamente conducentes aos mesmos objectivos” (Silva, 2004: 256) embora de modos distintos.

Deste modo, ambos os actores educativos, o poder central e os actores da periferia, tendo como cenário as funcionalidades dos artefactos tecnológicos, procuram cada um preservar a sua “máscara expressiva” (Goffman, 2011: 26), acordando implicitamente um “jogo político de conflito e compromisso” (Peters, 1999: 343). Neste jogo, os participantes, preocupados em salvar a sua própria fachada e a dos outros, embora por motivos diferentes, facilitarão “uma cooperação tácita”, um “equilíbrio ritual” (Goffman, 2011: 35; 26), de modo a “apoiar a face cerimonial da organização, mas também a fazer com que as coisas funcionem por detrás da cortina” (Meyer & Rowan, 1999: 100). Deste modo, o poder central (através dos seus técnicos e

---

206 Segundo o autor, atendendo aos seus mecanismos de criação e de subsistência, sob pena de escamotear por completo a existência das organizações enquanto construções autónomas, “por mais que essa ordem se esforce por ser incompleta, fragmentária e muito menos racional do que uma estrita visão utilitarista desejaria, e constantemente minada pelo oportunismo inerente ao comportamento humano, ela não deixa de existir” (Friedberg, 1995b: 387).



gestores das plataformas), de modo informal, usando de uma “clemência cooperativa” (Goffman, 2011: 25) ou “clemência estratégica” (Meyer & Rowan, 1999: 100), torna-se condescendente com os actores da periferia aceitando a prática de *encenações controladas* em troca da adesão e conformidade à lógica burocrática imposta através das plataformas electrónicas, ou seja, ao registo permanente e à conformidade normativo-legal, embora aparente, dos procedimentos realizados através delas. Uns e outros procuram “funcionar na base de consensos e de equilíbrios, da composição entre regras formais e não formais” (Silva, 2004: 256), “conciliando a liberdade e a restrição” (Friedberg, 1995b: 391), desenvolvendo estratégias de evitamento do conflito, de discrição e “vista grossa” de desconformidades e “infidelidades normativas” (Lima, 1998: 176)<sup>207</sup>. Deste modo, procuram, através da “preservação da fachada” (Goffman, 2011: 22-30)<sup>208</sup>, encontrar formas de coexistência pacífica, consentindo numa “concordância superficial” em que cada actor ocultará as suas reais intenções perante a necessidade de um “consenso operacional” que todos se sentem obrigados a prestar falsa homenagem (Goffman, 2002: 18-19), atenuando os efeitos dos constrangimentos provocados pelo funcionamento das plataformas electrónicas e legitimando o funcionamento das actividades técnicas sem problema.

### 2.3. A Realidade e as Sombras: interacção por soberania e subordinação

Esta configuração da interacção organizacional educativa encontra na *alegoria da caverna* de Platão, descrita no capítulo VII da República (1998)<sup>209</sup>, uma imagem elucidativa do modo como os reflexos das escolas plasmados nas plataformas electrónicas poderão moldar a própria

---

207 Neste sentido, as plataformas electrónicas como representação tanto revelam como ocultam. Tanto constituem um eficaz instrumento burocrático de vigilância à distância como constroem uma concha que permite aos diversos actores ocultar erros e enganar, omitir imperfeições e causar a impressão de uma imagem aproximada da infalibilidade. A manutenção da aparência do cumprimento sincrónico de vários objectivos organizacionais de difícil execução simultânea exigindo a preferência por um ou alguns deles, a sua opção cairá não sobre o objectivo legitimamente mais importante, mas sobre o mais visível, sobre aquele que não pode ser escondido (Goffman, 2002: 49).

208 Os actores organizacionais da administração central transformados em “actores em cena” consentem uma “vista grossa diplomática” e uma “não observância cuidadosa” (Goffman, 2011: 25), reconhecendo com discrição que determinado “efeito perverso” ou constrangimento gerado na utilização das plataformas ou incumprimento dos actores da periferia ocorreu, mas relevando o sucedido.

209 No capítulo VII da República, Platão apresenta uma alegoria sobre o processo do conhecimento da realidade através duma narrativa expressa na imagem de um conjunto de prisioneiros acorrentados desde o nascimento no interior de uma caverna olhando para uma parede sobre a qual eram projectadas sombras de pessoas e objectos que se movimentavam lá fora cuja luz provinha de uma fogueira acesa numa colina e entrava por uma abertura a toda a largura da caverna. Os homens acorrentados, observando as sombras e associando os sons fora da caverna com os movimentos projectados na parede, acabavam por tomar “por objectos reais as sombras que viam, [...] não atribuindo realidade senão às sombras” (Platão, 1998: 251-252). Segundo o autor, no caso de algum deles ser autorizado a sair da caverna ficaria “embaraçado e as sombras que via anteriormente parecer-lhe-ão mais verdadeiras do que os objectos que lhe mostram agora” (*Id., Ibid.*: 252).

realidade escolar. Pois, as plataformas electrónicas trazem incorporado um esquema interpretativo próprio capaz de produzir um conhecimento selectivo e distorcido ou fabricar uma imagem estilizada da realidade escolar com contornos imprecisos e silhueta simplificada, podendo essa verdade “fabricada” se sobrepor à realidade “vívda”. Aproveitando as capacidades de “demonstração visual” (Lévy, 1993: 99) dos meios tecnológicos e o seu potencial para favorecer processos cognitivos e matrizes de leitura da realidade e “instituição de mundos percebidos” (*Id., Ibid.*: 16), associados ao carácter “mágico”, “fetichizante” e convincente das reduções gráficas e dos indicadores estatísticos elaborados de forma a “reflectir as escolhas dos seus criadores” (Best, 2001: 160)<sup>210</sup>, as plataformas electrónicas prestam-se à instrumentalização técnica de estruturas de poder. Através da redução a perfis, ou seja, a individualidades impessoalizadas<sup>211</sup>, as organizações escolares e os actores educativos da periferia acabam por se tornar em sombras da sua própria silhueta electrónica, do seu recorte virtual, um espectro categorial num contexto institucional, onde a imagem caricaturada acaba por adquirir maior relevância que o ser que lhe deu origem.

Nesta óptica, as plataformas electrónicas constituem um instrumento administrativo-burocrático ao serviço de um sistema educativo centralizado com poderes demiúrgicos<sup>212</sup>, adequadas a estabelecer formas e moldes, preferencialmente uniformes, dentro dos quais as escolas, como um mero “*serviço local do Estado*” (Formosinho, 1989: 55), devem actuar. Neste sentido, o poder central surge como uma espécie de *Demiurgo* (Platão, 2011: 95 [28C])<sup>213</sup> com a função de

---

210 Podemos aplicar às plataformas electrónicas o mesmo pensamento de Joel Best (2001: 160-161) sobre as estatísticas. Elas não passando de uma visão resumida de algo, uma simplificação da complexidade e uma escolha do seu criador, existe, no entanto, a tendência para olhá-las como se “fossem mágicas”, “representações poderosas da verdade”, capazes de “converter problemas sociais complicados em estimativas mais facilmente compreendidas, percentagens e índices”. Tratando-as “como verdadeiras e incontrovertíveis, elas alcançam um tipo de fetiche, controlo mágico sobre o modo como vemos os problemas”.

211 Por exemplo, no sistema de colocação electrónica de professores “acentua-se uma dimensão de impessoalidade, compaginável com um sistema de colocação de pessoas que, através de processos vários de pré-categorização, são impessoalizadas. [...] Procedendo previamente a tipificações abstractas, reduzindo as capacidades concretas dos professores concretos à formalidade da certificação profissional ou académica, transforma as pessoas-professores necessárias para trabalharem com as crianças e jovens concretos em lugares docentes, que, para efeitos de concurso, se tornam vagas docentes, a que correspondem horários docentes de preenchimento mecânico por quem seja possuidor da habilitação profissional requerida” (Formosinho & Machado, 2005: 137-138).

212 No pensamento cosmogónico de Platão, o Demiurgo é o “criador e pai do mundo [...], aquele que o fabricou e produziu a partir do arquétipo imutável” (Platão, 2011: 95 [28C]). O seu papel é, contemplando o arquétipo, ser um modelador e organizador do mundo real, de modo a dotar de ordem o que antes estava desordenado.

213 Através da “administrativização do governo das escolas, baseada em profundas assimetrias entre o centro e as periferias escolares”, submetendo-as a um “governo heterónimo levado a cabo por uma direcção atópica, isto é deslocada” (Lima, 2011c: 45), ou “fora dela [escola] - nos serviços centrais” (Formosinho, 1989: 55), o poder central subordina as escolas a uma dependência hierárquica e a uma “administração para o controlo, [...] com um poder político de *tipo demiúrgico* que tudo parece poder criar e regular, e perante o qual uma autonomia mitigada, funcional em termos técnico-instrumentais, dócil em termos de aquiescência face às orientações e regras centralmente produzidas, representa a opção mais consistente” (Lima, 2011c: 45).

ordenar, organizar e impor medida e proporção à realidade desorganizada que só ele sabe fazer, segundo uma matriz pré-existente e seguindo princípios geométricos e uniformizantes. Assim, colocando o olhar nas ideias arquetípicas que possui de antemão, formata as plataformas electrónicas com uma arquitectura adequada a categorizar administrativamente e *a priori* os dados por elas recolhidos de forma a produzir narrativas das organizações escolares que possam enfatizar características selectivamente pertinentes e focalizar a atenção em diferenciações relevantes.

Privilegiando a gestão administrativa em detrimento da gestão pedagógica e sendo aquela mais permeável ao domínio da lógica centralista<sup>214</sup>, as plataformas electrónicas permitem ao poder central uma maior capacidade de estruturação do campo da acção possível, tornando as condutas dos actores e as trajectórias das organizações escolares da periferia mais calculáveis e previsíveis, na medida em que dão “garantia de que, no topo, há alguém que decide a melhor maneira de fazer as coisas, válida, independentemente das pessoas, das condições locais e das circunstâncias” (Formosinho & Machado, 2005: 138). Esta perspectiva baseia-se numa *lógica “racionalizadora-centralizadora”* (Lima, 2011c: 102-103) na medida em que as plataformas electrónicas constituem um instrumento que facilita a deslocação do discurso da política para a técnica (ou da técnica como política), privilegiando as medidas de racionalização e enfatizando as soluções de carácter organizacional e administrativo em detrimento das opções de carácter político e pedagógico (Lima, 2002a: 25). Concebidas para cumprir e executar orientações, centralmente estabelecidas de forma rígida e obrigatória, reforçadas por um escrutínio electrónico à distância, impõem os meios óptimos para alcançar os fins, limitando, desta forma, a margem de acção dos actores educativos da periferia para escolherem os seus próprios meios. Deste modo, constituem um importante meio para estabelecer uma *cultura integradora* (Torres, 2004: 164) articulada com a *imagem organizacional da prisão psíquica* (Morgan, 2006: 205ss), pois, como artefactos tecnológicos, gozando de uma aura de neutralidade e objectividade elas adquirem um “poder de impor os seus pressupostos e a sua própria adopção”<sup>215</sup>, bem como para gerar um “adormecimento subliminar” (McLuhan, 1979: 30; 34; 64)<sup>216</sup>. Por isso, tornam-se

---

214 Nesse modelo “a articulação meios administrativos/fins pedagógicos é pré-decida pelo Governo [... e] por essa via os critérios administrativos – os meios definidos pelos Serviços Centrais – prevalecem sobre os critérios pedagógicos – os objectivos educativos da actividade do professor” (Formosinho, 1989: 54).

215 Os dados, actos e procedimentos administrativos estabelecidos através delas, não apenas adquirem uma forma comunicativa, mas determinam o próprio conteúdo da comunicação de tal modo que podemos afirmar tal como Marshall McLuhan (1979: 23) que “o meio é a mensagem”.

216 Para Marshall McLuhan (1979: 64) “contemplar, utilizar ou perceber uma extensão de nós mesmos sob forma tecnológica implica necessariamente adoptá-la [...] e sofrer o ‘fechamento’ ou o deslocamento da percepção, que

um modo de orientar formas de ver, mas também de produzir maneiras de não ver e eliminar a possibilidade de acções associadas a visões alternativas da realidade (Morgan, 2006: 208). De facto, o léxico técnico e hermético incrustado, não de forma inocente, na arquitectura da maioria das plataformas electrónicas e pouco acessível para utilizadores pouco familiarizados com ele, aumenta o poder mistificador da tecnologia que se agiganta perante a insegurança e a pequenez dos actores educativos da periferia tornando-os por esse motivo mais receptivos aos ditames veiculados pelos meios tecnológicos. A sua mistificação e neutralidade técnica podem mascarar opções ideológicas encobertas, pois as plataformas electrónicas como instrumentos (em muitos casos obrigatórios) de operacionalização de regulamentações normativas concebem um mapeamento de funcionalidades congruente com determinadas opções ideológicas<sup>217</sup>. Por outro lado, a soberania objectiva das plataformas electrónicas proporciona ao poder central transfigurar as suas orientações em imposições indiscutíveis justificadas pela inefabilidade técnica<sup>218</sup>. Desta forma, forma-se uma “força opacizante da realidade” que produz nos actores

---

automaticamente se segue. É a contínua adopção da nossa própria tecnologia no uso diário que nos coloca no papel de Narciso da consciência e do adormecimento subliminar em relação às imagens de nós mesmos. Incorporando continuamente tecnologias, relacionamo-nos com elas como servomecanismos. Eis por que, para utilizar esses objectos-extensões-de-nós-mesmos, devemos servi-los, como a ídolos ou religiões menores”.

217 Tal é verificável por exemplo, na selecção de candidatos docentes, regulado pelo Decreto-Lei 132/2012, em que o candidato, uma vez seleccionado pela escola terá de aceitar a colocação na respectiva plataforma electrónica. Porém, o candidato, ao “cliquear” na opção “aceita a colocação” não torna o seu processo irreversível dispondo de mais possibilidades para confirmar a sua decisão, enquanto se escolher a opção “não aceito”, torna-o totalmente irreversível, não dispondo de uma opção de segurança que lhe possibilite confirmar uma escolha inadvertidamente ou precipitadamente realizada, determinando automaticamente a “anulação da colocação” (Art. 40.º, n.º 5, do Decreto-Lei 132/2012). O carácter ideológico de um tal sistema de funcionalidades é facilmente decifrado num contexto de forte racionalização de recursos e enormes taxas de desemprego docente onde para determinadas vagas temporárias concorrem mais de mil candidatos (!) e, por isso, a plataforma electrónica poderá auxiliar a “agilizar” a selectividade de candidatos.

218 As plataformas electrónicas apresentam frequentemente problemas de funcionamento, quer em períodos de utilização simultânea por um número muito elevado de utilizadores e elas como artefactos tecnológicos ressentem-se e bloqueiam, quer em momentos de manutenção ou intervenção técnica para regularizar situações de mau funcionamento ou proceder a melhoramentos ou adaptações periódicas nas suas funcionalidades. Durante esses momentos é frequente a perda de dados relativos a operações já realizadas ou a danificação de certificados digitais. Porém, o discurso oficial do poder central e, interiorizado pelos actores escolares da periferia, segue o velho princípio de que “a máquina tem sempre razão” e baseado nele os técnicos da administração central e/ou gestores das plataformas encontram justificação e apoio para se eximir de responsabilidades a si próprios ou aos próprios artefactos tecnológicos endereçando-as com frequência para o deficiente manuseamento que os utilizadores escolares fazem delas. Estes, desconhecendo e não dominando suficientemente as possibilidades e os mecanismos de intervenção especializada que ocorrem nos bastidores das plataformas, por falta de argumentos e evidências (pois o que fica registado na plataforma é soberano) acabam por legitimar um poder que eles próprios ajudam a engrandecer. Desta forma, as plataformas electrónicas tornam-se *instrumentos poderosos de dominação*, porque além de encontrarem apoio e legitimação nas ideologias e crenças dos subordinados, contribuem para a ocultação das próprias intenções, resoluções e práticas secretas dos dominadores (Weber, 1993: 704). Neste sentido, contribuem para a afirmação da dimensão burocrática de integração e adquirem uma forte componente ideológica na medida em que, através de um processo de “simbolização” e “transposição mítica”, permitem ocultar as contradições reais e *reconstituir* num plano imaginário um discurso relativamente *coerente* que serve de horizonte ao “vivido” pelos actores da periferia, contribuindo para moldar as suas representações de determinados

escolares uma espécie de *miopia* e fortalece um “poder domesticante” (Freire, 2003: 12-13) que os leva a aceitar o modo de operar das plataformas electrónicas como a forma certa de agir mesmo que incompreensível. Nesse sentido, como “agentes ‘produtores de acontecimentos’, mas não ‘agentes produtores de consciência’” (McLuhan, 1979: 67), elas remetem os actores educativos da periferia para o quadro de uma acção heterónoma, subordinada e regulada por outrem, de algum modo estranha para eles mas capaz de os dominar e retirar-lhes a legitimidade para tomar decisões autónomas, ou seja, para uma forma de *alienação*<sup>219</sup>. Avassalados pela insegurança e pelo medo de efectuar uma operação (“clikando” numa opção) com consequências imprevistas e irreversíveis e obcecados pela inquietação e falta de confiança por não dominarem suficientemente as funcionalidades da estruturação rígida das plataformas, os actores escolares acabam por objectivar a sua essência num sistema estranho que exerce sobre eles um domínio soberano, só podendo afirmar-se pela subordinação ao mecanismo de

---

fenómenos e suas relações reais, inserindo-os na *unidade* do sistema organizacional (Polantzas, 1971: 32), acabando por não ser o “sistema das relações reais que governam a existência dos indivíduos, mas a relação imaginária destes indivíduos, com as relações reais em que vivem” (Althusser, 1980: 82).

219 O conceito de *alienação* foi tratado de modos diferentes por distintos autores. Realçamos aqui três quer pela relevância das suas contribuições para a consolidação do conceito, quer pela relação com o nosso objecto de estudo. O termo começa por ter grande centralidade na obra de Marx como forma de realçar a separação do trabalhador dos meios de produção, onde o produto do seu trabalho se lhe apresenta como *um ser estranho*, um *poder independente* de si que se fixou num objecto, se objectivou e esta objectivação manifesta-se como “*perda do objecto e servidão ao objecto*, a apropriação como *estranhamento*, como *alienação*” (Marx, 2008: 80). Neste sentido, a “*exteriorização* no seu produto tem o significado não somente de que o seu trabalho se torna um objecto, uma existência *externa*, mas bem além disso, que se torna uma existência que existe *fora dele*, independente dele e estranha a ele, tornando-se uma potência autónoma diante dele, que a vida que ele concedeu ao objecto se lhe defronta hostil e estranha” (*Id., Ibid.*: 81). Mészáros (1981: 36) estudando o conceito de alienação na obra de Marx refere-se a ela como a “extensão universal da ‘vendabilidade’”, da “conversão dos seres humanos em ‘coisas’”, da “‘reificação’ das relações humanas”, fragmentando o corpo social em “‘indivíduos isolados’ que perseguem os seus próprios objectivos limitados, particularistas, ‘em servidão à necessidade egoísta’”. Em Max Weber o conceito de alienação, não sendo apresentado de uma forma tão manifesta e central, aparece associado ao crescente e inexorável processo de racionalização que, segundo o autor, acabará por impregnar todas as esferas da vida humana retirando ao homem a capacidade de dirigir seu próprio destino. Daí que a procura da melhor forma para se defender ante o avanço implacável do processo de racionalização e da burocracia, constitui para Tragtenberg (1980: 144), a “preocupação central de Weber”. De facto, Weber preocupa-se em vários dos seus escritos com a capacidade do “espírito coagulado” [a máquina da organização burocrática] e o seu “poder de forçar os indivíduos a servi-la e de determinar o curso quotidiano das suas vidas de trabalho de modo tão dominante [...capaz de] forjar o molde daquela servidão do futuro à qual talvez os homens se vejam algum dia obrigados a submeter-se impotentes” (Weber, 1993: 1074), como “especialistas sem espírito, folgazões sem coração” (Weber, 1990: 136), rodas dentadas “querendo tornar-se uma roda dentada maior” (Weber 1966: 201). Para Weber torna-se espantoso pensar que “o mundo chegue a estar um dia cheio dessas pequenas engrenagens, de homenzinhos apegados a pequenos postos de trabalho e ambicionando outros maiores” (*Id., Ibid.*: 202), com consequências na transformação do rosto espiritual do género humano de tal forma a torna-lo quase irreconhecível (Weber, 1994: 74). Para o autor, “esta paixão pela burocracia, vista desta forma, é suficiente para levar uma pessoa ao desespero” (Weber 1966: 202). Um ponto em comum relativo ao conceito de alienação liga estes autores e o nosso objecto de estudo: o homem produz uma criatura, ela caba por emancipar-se como se existisse por si mesma; mas ao separar-se dele, acaba por governá-lo como algo separado dele na qual ele já não se reconhece, com um poder capaz até de evadir-se, revoltar-se, condicionar ou devorar o seu criador (Clegg, 1998: 36; Freire, 1976: 27).

que dependem (Mészáros, 1981: 36)<sup>220</sup>. Por isso, trabalhar com as plataformas electrónicas acaba por gerar uma acrescida carga de *stress* e sensação de impreparação para a complexidade e responsabilidade de operações, real ou imaginariamente, irreversíveis. A “ansiedade permanente da ignorância inconfessável ou do engano imperdoável” (Bourdieu, 1983: 115) conduz, nesta configuração, os actores educativos da periferia, “por não terem força para o seu mundo” (Freire, 1998: 25), a “fazer demais pelo medo de não fazer o bastante” (Bourdieu, 1983: 112), a identificarem-se com as prescrições que lhes são impostas e nas quais a ancoragem institucional constitui uma garantia relativa, mas transformando-os em “seres para outro” (Freire, 1998: 24), sinais evidentes de alienação. Por seu lado, esta “estimula o formalismo, que funciona como uma espécie de cinto de segurança” (*Id., Ibid.*: 25) cada vez mais invocado em épocas de austeridade e de desemprego docente, onde uma parte substancial dos actores escolares “foi precarizada, submetida a novas formas de dependência sistémica, e obrigada a enfrentar com mais solidão exigências indefinidas, ilimitadas e torturantes de auto-realização e autonomia” (Boltanski & Chiapello, 2009: 438). Daí que o trabalho no universo educativo da periferia, tendo como pano de fundo os meios tecnológicos, “se torne [cada vez mais] sujeito a um poder exterior ao homem” (Mészáros, 1981: 130), e não podendo ele “contemplan-se num mundo por ele criado [...], inventa um mundo irreal, submete-se a ele e, com isso, restringe ainda mais a sua própria liberdade” (*Id., Ibid.*: 141).

### 3. Pressupostos socio-organizacionais para a compreensão da burocracia electrónica

A burocracia como “formação enraizada nas características mais específicas do mundo moderno” (Beetham, 1988: 88) está intimamente relacionada com os processos verificados nas várias esferas da sociedade organizada e com os desenvolvimentos ocorridos no universo das organizações. Neste sentido, para empreender um estudo sistemático das características próprias de uma organização burocrática num contexto de forte valorização dos meios electrónicos é necessário perceber os vários condicionalismos sociais e organizacionais que lhes deram origem, bem como compreender a lógica que esteve na base da construção do tipo ideal de burocracia. Max Weber situa a burocracia no âmbito mais amplo da teoria da dominação e no processo de expansão dos conhecimentos técnicos no seio da sociedade moderna, integrando a burocracia no movimento de modernização e no processo de racionalização inerente à

---

220 Desta forma, não se vivenciam como agentes activos capazes de controlar a sua actividade nas plataformas, permanecendo-lhes alheia ou estranha, acima e contra eles como objeto, vivenciando-a passivamente, receptivamente, como o sujeito separado do objecto (Fromm, 1975: 50).

sociedade e às organizações modernas. Daí que os atributos específicos da burocracia constituam também características próprias da sociedade moderna da qual constitui um reflexo. A burocracia, absorvendo em cada época histórica as tendências sociais dominantes, foi penetrando gradualmente, como forma de organização, em todas as instituições sociais. Por isso, um estudo da burocracia através da tradução na sua forma tecnológica deve ter em conta os atributos da própria burocracia moldados pelos condicionalismos históricos do momento inscritos na própria burocracia como processo organizacional que constitui a expressão viva das dinâmicas sociais e técnicas do momento, bem como uma compreensão dos pressupostos sociais e organizacionais que constituem a base da sua construção teórica.

Por isso, tendo em vista a construção de um modelo teórico de análise das plataformas electrónicas, ordenamos um quadro de pressupostos para a compreensão de uma burocracia digital em torno de quatro conceitos fundamentais que exprimem os aspectos estruturantes nos quais se deve apoiar uma análise das plataformas electrónicas sob o ponto de vista burocrático. Eles traduzem quatro aspectos fundamentais para a caracterização de uma burocracia marcada pelo fenómeno dos desenvolvimentos tecnológicos. Todos os processos de extensão e alargamento, mas também de intensificação dos atributos burocráticos são melhor entendidos à luz dos pressupostos aqui apresentados, constituindo realidades inerentes aos novos matizes da burocracia, ou seja, uma burocracia que é ao mesmo tempo uma continuidade de elementos convencionais e um acréscimo de novos elementos próprios de um contexto organizativo e tecnológico que a tornam mais adaptável e maleável às circunstâncias da época histórica.

### 3.1. Dominação

Para Max Weber a burocracia moderna, sendo uma forma avançada de organização, é sobretudo a forma mais racional de se exercer uma dominação (Clegg & Lounsbury, 2009: 176; Tragtenberg, 1980: 183; Weber, 1993: 178)<sup>221</sup>. A dominação requer organização, ou seja, a acção concertada por um grupo de pessoas empregadas com a função de executar ordens e, inversamente, todas as organizações requerem a dominação com o poder de mando sobre o pessoal a ser exercido por um indivíduo ou grupo de indivíduos numa organização (Clegg &

---

221 Para Maurício Tragtenberg (1980: 183) a organização era a burocracia e esta a organização por excelência. Por seu lado, Clegg & Lounsbury (2009: 176) consideravam que para Weber “a burocracia legal racional era um elemento central constitutivo do novo sistema cultural de dominação e a dominação era o elemento central constitutivo da burocracia enquanto prática organizacional”.

Lounsbury, 2009: 188)<sup>222</sup>. Aliás, para Weber, os processos de dominação são inerentes a toda a actividade organizada e, em muitos casos, são a única forma de permitir “converter uma acção comunitária amorfa numa associação racional”. Para ele, “todas as esferas da acção comunitária estão sem excepção profundamente influenciadas pelas estruturas de dominação” (Weber, 1993: 695). Daí que a dominação, sendo uma componente intrínseca da organização, transforma-se na manifestação mais autêntica da sua essência, de tal forma que uma e outra (organização e dominação) acabam por se correlacionar numa afinidade de tal ordem que os dispositivos específicos de dominação acabam por corresponder aos princípios específicos da organização. Portanto, a estrutura de dominação é uma ordem que governa a organização, uma “passagem ou estádio obrigatório” (Clegg & Lounsbury, 2009: 185), em que os actos dos dominados têm lugar como se estes tivessem adoptado por si mesmos e como máxima da sua actuação o conteúdo do mandato (Weber, 1993: 699)<sup>223</sup>. Por isso, para Weber a obediência ou submissão está incluída na própria definição de dominação, mas esta não é simplesmente “uma estrutura de poder que exige obediência, mas uma estrutura de poder que exige obediência resultante da vontade de obedecer” (Parkin, 2000: 56). De facto, o mais notável é a maneira como as estruturas de dominação orientam os actores organizacionais para metas superiores da organização, fazendo eles coisas que de outra forma não fariam, submetendo-se, assim, ao poder dos dirigentes (Clegg & Lounsbury, 2009: 188). Neste sentido, a dominação apoia-se num sistema amplo de crenças culturais que podem fazer com que os subordinados assimilem a obediência aos mandatos dos dirigentes como algo habitual ou, então, por considerarem que têm um interesse pessoal na continuação da relação de subordinação, retirando daí benefícios. Assim, o tipo ideal de burocracia weberiano entendido a partir da perspectiva da sociologia da organização, constitui um sistema de dominação, ou seja, um tipo especial de relações de poder em que o superior crê que tem direito ao exercício do poder e o subordinado considera que o seu dever é obedecer às ordens daquele, apoiando-se estas relações sempre num certo número de crenças que legitimam o exercício do poder tanto aos olhos de uns como dos outros (Mouzelis, 1991: 21, 22). A burocracia é esse aparato a quem incumbe o papel de organizar as instituições sociais, cada vez mais complexas e de maior porte, que em virtude das suas

---

222 Para Gareth Morgan (2006: 280) “existe quase sempre um elemento de dominação em todas as organizações”.

223 Morgan (2006: 282) refere que Weber dedicou muita da sua atenção à compreensão do processo através do qual “formas de dominação se tornam legítimas e consideradas normais, ou então como relações de poder socialmente aceitáveis: modelos de autoridade formal nos quais aqueles na posição de mando se vêem como tendo o *direito* de dirigir, enquanto aqueles que se acham submetidos a tais regras consideram que têm o *dever* de obedecer”.



vantagens sobre as outras formas de organização, se vai tornando o instrumento mais universal e eficaz do exercício da dominação<sup>224</sup>.

Neste sentido, os conceitos de dominação, organização e burocracia são indissociáveis na construção teórica de Weber no contexto do processo crescente de racionalização da sociedade e das organizações. Os efeitos provocados por uns repercutem-se directamente nos outros e, neste sentido, os novos meios tecnológicos ao serviço da burocracia pública vêm introduzir *nuances* nas relações de dominação no interior do sistema organizacional educativo. A racionalidade administrativo-tecnológica reforça a invisibilidade da dominação, criando a percepção de que dirigentes e dirigidos parecem comandados apenas pelos imperativos racionais da dinâmica interna do sistema organizacional e pelo condicionamento técnico dos meios tecnológicos (Chauí, 2000: 8). Os processos por via electrónica vêm reforçar a legitimidade da dominação através da normalidade de um sistema de mando inscrito nas próprias plataformas tornando-se estas um meio apropriado para criar nos dominados a crença na naturalidade da relação de dominação, reduzindo-a a um mero cumprimento de uma tarefa na plataforma. A “aparência de que ninguém exerce o poder porque emana da racionalidade imanente do mundo organizado” (*Id., Ibid.: 8-9*) contribui para legitimar uma autoridade mais impessoal e estabelecer uma subordinação mais inevitável, porque pré-estabelecida segundo uma racionalidade funcional que cimeta a crença em instâncias difusas e pouco visíveis de autoridade, que existem por si, aparentemente independentes da vontade e intervenção humanas. A dominação, como essência da organização, continua presente na forma burocrática electrónica de um modo mais imperceptível, mas não menos fiel ao tipo ideal weberiano. O aumento das restrições interiorizadas, promovidas pelas novas lógicas culturais, organizacionais e tecnológicas (Clegg & Lounsbury, 2009: 191) em que os dominados, ao aceitar e adoptar regras estabelecidas, fazem-no convencidos que estão a obedecer a si próprios e não a outrem, apenas vem confirmar que a estrutura burocrática oferece as condições mais favoráveis para o aparecimento de mecanismos indirectos de autoridade e menor consciência da obediência.

A utilização dos meios electrónicos favorece determinados tipos de dominação baseada nos conhecimentos técnicos que permite aos peritos e às instâncias a eles associadas o poder de induzir a sua própria actuação como a mais correcta, levando os outros actores organizacionais a submeterem-se às regras por eles instituídas. O sistema de regras incorporado nas

---

224 De facto, “em todas as formas de dominação é decisivo para a manutenção consistente da obediência efectiva sobretudo a existência de um corpo administrativo e da sua acção incessante dirigida à execução e imposição dos regulamentos” (Weber, 1993: 212).

plataformas electrónicas no qual se dá a socialização das rotinas de trabalho e padrões naturalizados de comportamento dos actores organizacionais surge como não problemático, reforçando as bases da sua própria legitimidade. O poder e a autoridade dos especialistas e dos escalões mais elevados da estrutura organizacional torna-se mais invisível, mas não menos influente na medida em que comandam através das plataformas electrónicas a conduta e as possibilidades de acção dos utilizadores/subordinados, mascarando a sua acção com a tecnicização do sistema organizacional, cujos problemas, tornados predominantemente técnicos, ocultam a verdadeira relação de dominação.

As plataformas electrónicas tornam-se a expressão de um sistema organizacional visto como *instrumento de dominação* (Morgan, 2006), constituindo as próprias plataformas, como mecanismos de operacionalização dos actos da Administração, instrumentos de dominação que apresentam formas variáveis de articulação com os mecanismos de dominação existentes no sistema organizacional educativo. As plataformas electrónicas ao serviço do sistema de dominação burocrática em contexto educativo favorecem a continuidade das dimensões do tipo ideal weberiano. A dominação, como dimensão central da burocracia enquanto sistema organizacional, torna-se o elemento que estabelece a ligação com a concepção original weberiana, ou seja, que institui uma base de continuidade entre a nova forma burocrática e a original, tornando possível reconhecer nas novas configurações organizacionais os elementos básicos do tipo ideal weberiano de burocracia. A dominação mantém-se como componente intrínseca da organização na administração electrónica tal como Weber a caracterizou para a burocracia. Ela permanece como elemento definidor de uma burocracia em movimento e factor de coerência entre as características incluídas na formulação original e novos componentes adquiridos.

### 3.2. Racionalização

A “realização metódica de um fim, precisamente dado e prático, por meio de um cálculo cada vez mais preciso dos meios adequados” (Weber, 1982: 337) constitui um dos sentidos atribuídos por Max Weber ao polissémico conceito de racionalização<sup>225</sup>. Neste sentido do termo,

---

225 O conceito de racionalização é um conceito central na análise sociológica de Max Weber e, como ele próprio reconhece, também ambíguo (Weber, 2009: 53). A emergência de uma crescente mudança nas características da sociedade e das organizações do Ocidente, cada vez mais envolvidas em elevados padrões de racionalidade, fê-lo notar que também a administração moderna se regia por um paradigma novo, com tendência a acentuar-se, que tornava possível um novo regime de racionalização do trabalho. Grande parte da obra de Weber é constituída pela tentativa de captar as múltiplas manifestações desse processo de racionalização (Marcuse, 1973: 13). Neste

tem-se desenvolvido nos processos organizacionais do sistema organizacional educativo uma dinâmica racionalizadora<sup>226</sup>, cada vez mais centrada em meios racionais calculáveis e intensificada pelo desenvolvimento progressivo das capacidades dos instrumentos electrónicos. Este processo de racionalização tem vindo a expandir-se a um número cada vez mais abrangente de instrumentos e dimensões da vida das escolas<sup>227</sup>. As várias dimensões da realidade escolar são apresentadas de forma racionalizada e compartimentada em módulos susceptíveis de portabilidade. Deste modo, quanto mais uma escola se aproxima do imaginário

---

trabalho privilegiaremos a componente weberiana da racionalidade formal-instrumental, a primeira das concepções de racionalidade definidas por Weber referida à relação meios-fins e à realização de fins práticos e incontestáveis, através de um cálculo cada vez mais preciso dos meios adequados à consecução desses mesmos fins (Clegg, 1998: 42; Weber, 2009: 47). Esta racionalidade abstracta, impessoal e quantificável está muito mais centrada nos meios e o fim, em si, é tomado como um dado, como algo que por si só não requer justificação de modo que qualquer fim pode ser alcançado através de meios racionais calculáveis (Clegg 1998: 42). Nesse sentido, a racionalização constitui a crescente infiltração do cálculo racional em todas as esferas da vida, a progressiva despersonalização nas relações sociais e a transformação do *calculating spirit* num princípio geral de conduta (Clegg 1998: 36; Weber, 1990: 120-136). Assim, a organização burocrática com as possibilidades dos meios electrónicos à sua disposição constitui o protótipo da organização racionalizada uma vez que, segundo Weber, “o ‘progresso’ para o burocrático, para o Estado que julga e administra de acordo com um direito estatuído e a regulamentos concebidos racionalmente, está na conexão mais íntima com o desenvolvimento capitalista moderno. A empresa capitalista moderna permanece internamente ligada ao cálculo. Necessita para sua existência de uma justiça e uma administração cujo funcionamento pode calcular-se racionalmente, pelo menos em princípio, por normas fixas gerais com tanta exactidão tal como se pode calcular o provável rendimento de uma máquina” (Weber 1993: 1061-2). Weber previu que, com o advento da modernidade, os valores supremos entrariam num declínio inelutável em grande parte devido ao crescente domínio da calculabilidade da racionalidade formal-instrumental (Weber, 1990: 135-136).

226 Até há pouco tempo a avaliação ou prestação de contas da realização de uma actividade, do desempenho de um cargo ou concretização de um plano ou projecto, era habitualmente apresentada sob a forma de uma narrativa vagamente estruturada sem forma pré-definida. Essa prática tem vindo a ser alterada através de uma dinâmica de racionalização, em que as práticas organizativas nos actos administrativo-pedagógicos mais simples têm seguido uma direcção no sentido de uma crescente estruturação e dissecação de relatórios, documentos e outros elementos do processo pedagógico em secções de conteúdo e tamanho definidos e padronizados, elaborados segundo modelos predeterminados e com um grau de normalização que só a mediação das plataformas electrónicas consegue proporcionar. As grelhas e mapas gerados automaticamente, bem como a sua filtragem orientada, permitem um escrutínio permanente da realidade escolar e a sua fragmentação em categorias melhor ajustadas à aferição de performances e comparações. Por exemplo, a elaboração de relatórios de coordenação, organizados segundo moldes padronizados, a vasta gama de grelhas, quadros e gráficos criados pelas plataformas electrónicas em contexto educativo geradores de propostas automáticas de decisão, cuja maximização das estruturas racionalmente calculáveis tende, pelo seu próprio mecanismo, a potenciar contradições no próprio processo racionalizador na medida em que qualquer perturbação irracional num mecanismo tão racionalmente afinado pode produzir consequências ao nível das considerações propriamente humanas (Mannheim, 1969: 48).

227 Este processo de racionalização da vida escolar conta com o contributo de diferentes actores do espaço socioeducativo, internos ou externos às organizações educativas ou situados em qualquer nível da estrutura hierárquica, contribuindo para o avanço desta dinâmica racionalizadora no contexto educativo: *o poder central* - directamente através das equipas inspectivas e de avaliação externa ou indirectamente pelas políticas de liberdade de escolha da escola que induzem maior fragmentação e competição na periferia; *os meios electrónicos disponíveis* - as plataformas electrónicas, *softwares* de gestão escolar e outros elaborados pelas próprias escolas possibilitam as mais variadas formas de gestão e tratamento da informação; *os encarregados de educação* - possuindo mais informação conseguem maior poder de escrutínio e intervenção; *os atores escolares* - a necessidade da escola lidar com múltiplas partes interessadas em busca de recursos e legitimidade (Ramirez, 2013: 126) num contexto de competição leva-os a encontrar arranjos organizativos mais racionalizados como forma de afirmação simbólica perante os concorrentes e potenciais “clientes”.

de uma organização racionalizada, mais ela é comparável com outras organizações educativas (ou não), em que o objecto da comparação são as componentes racionalizadas do funcionamento e não a organização como um todo. Esta comparabilidade conduz à diferenciação e a práticas competitivas que favorecem o aparecimento de processos isomórficos. A ânsia das organizações escolares de se destacarem num contexto de competição torna-as mais permeáveis ao alinhamento com modelos de racionalização externos e histórias de sucesso que presumivelmente ilustram os principais pressupostos desses modelos. Apesar das diferenças óbvias em recursos, materiais ou simbólicos, as escolas têm tendência a assemelhar-se umas às outras no que diz respeito aos processos formais associados aos seus métodos organizativos (Ramirez, 2013: 131). Neste ponto, as plataformas electrónicas potenciam essa pressão isomórfica na medida em que elas se tornam um instrumento de replicação de “boas práticas” pelo universo das escolas, bem como um meio de disseminação de modelos padronizados de organização. Assim, as pressões para se adaptar a padrões de referência aumentam tanto a extensão como a intensidade da racionalização (*Id., Ibid.:* 148).

Neste sentido, uma burocracia intensificada e radicalizada em algumas das suas dimensões, favorecida pelo recurso aos novos meios electrónicos (Lima, 2012: 130), revela-se inteiramente compatível com as novas formas organizativas do sistema organizacional educativo. As práticas adoptadas por este vão-se assemelhando, cada vez mais, a pequenas engrenagens de uma máquina que funciona de forma metódica e monitorizável, porque os produtos organizacionais são decomponíveis em módulos normalizados tendo em vista a aferição a todo o tempo do grau de consecução dos objectivos, a sua comparação evolutiva, os desvios e a detecção mais fácil do erro. As bases de um funcionamento mais preciso remete-nos para uma realidade escolar organizada segundo princípios mecânicos, sendo ela própria, em certa medida, guiada pelo próprio ritmo das máquinas (plataformas e aplicações electrónicas e outros softwares de base comunicacional) que não só se tornam em instrumentos indispensáveis na formatação organizativa, como acabam por desempenhar um papel relevante na transformação dos processos organizacionais. Desta forma, as plataformas electrónicas utilizadas para estes objectivos tornam-se congruentes com a imagem das *organizações vistas como máquinas* onde é favorecida a interdependência entre a nova tecnologia e a mecanização dos processos organizacionais e da acção humana, verificando-se a tendência das organizações que utilizam máquinas se tornarem cada vez mais parecidos nos seus processos organizativos com as próprias máquinas (Morgan, 2006: 26). As plataformas electrónicas são fortemente compatíveis

com esta lógica da mecanização organizacional na medida em que sendo programadas pelos actores humanos como instrumento de apoio à decisão daqueles, acabam por se tornarem, em determinadas situações, em autênticos decisores, impessoais e inflexíveis, não permitindo a excepção mas somente a regra, aferida segundo moldes pré-formatados. Nesses termos, a autonomia sobretudo dos actores das periferias fica submersa nas hetero-decisões aceites como inevitáveis e a actuação da administração educativa deixa de se mover por critérios de justiça e valor, mas por critérios funcionais. As plataformas são uma expressão dessa racionalidade “funcional” (Mannheim, 1969: 38-47)<sup>228</sup> ou “instrumental” que se sobrepõe à racionalidade “substancial”. O exercício de uma função é enquadrado num sistema pré-estabelecido que privilegia a execução correcta do ponto de vista operacional em detrimento da forma ajustada e apropriada de realizar as acções. A distância e indiferença perante as necessidades humanas e organizacionais dos actores (sobretudo da periferia) constituem a expressão de um mecanismo burocrático electrónico mais calculador, mais metódico e mais previsível (Marcuse, 1973: 41), onde sobressaem os aspectos funcionais. Para Karl Mannheim (1969: 43) “o mais alto grau da racionalização funcional atinge-o a sociedade moderna na burocracia” e quanto mais se avança no desenvolvimento tecnológico e organizacional “mais esferas da actividade humana se tornam funcionalmente racionais e, com isso, calculáveis de antemão” (*Id., Ibid.: 42*).

Assim, a ideia weberiana da racionalização progressiva de todas as esferas da sociedade organizada é acompanhada por um processo paralelo e progressivo de burocratização da sociedade e das organizações (Weber, 1993: 1072-1074). Aliás, Weber utiliza o termo burocratização num sentido amplo, coincidente aproximadamente com o de racionalização e referido como tal não só às formas de actuar e pensar próprias dos contextos organizacionais, mas também a todos os demais aspectos da vida social. Neste sentido, a burocratização se não se identifica com a racionalização é pelo menos um importante aspecto dela (Mouzelis, 1991: 25, 26). Neste sentido, o triunfo do princípio da racionalização traduz-se no triunfo do sistema de organização burocrático que encontra expressão na superioridade técnico-instrumental da

---

228 Para Karl Mannheim (1969: 45-46) a sociedade moderna favorece mais a “racionalidade funcional”, ou seja, a prática de uma série de actos e actividades organizados de maneira calculável de forma a atingir um objectivo pré-estabelecido, ao mesmo tempo que oferece menos perspectivas para o desenvolvimento da “racionalidade substancial”, no sentido da atitude para formular juízos próprios e capacidade de reflexão sobre os actos que pratica. Para o autor, a essência da racionalidade funcional reside em eximir o indivíduo médio ao pensamento, à inteligência, à responsabilidade e passar essas faculdades aos indivíduos que dirigem o processo de racionalização. Numa organização funcionalmente racionalizada a concepção das actividades organizacionais são estruturadas por uma elite que, por via da sua posição chave, vê cada vez mais claro num campo visual cada vez mais amplo, enquanto que a capacidade média de julgamento e reflexão dos actores da periferia, depois do poder de decisão se ter deslocado para os actores do centro, tende a desvanecer-se cada vez mais.

organização racionalizada. Deste modo, a racionalização constitui o factor decisivo da intensificação do processo de burocratização das organizações educativas na medida em que os mais recentes progressos tecnológicos e as novas dinâmicas organizacionais, promovendo as bases de uma organização cada vez mais racionalizada, criam o *habitat* propício para a consolidação das características burocráticas.

### 3.3. Modernização

A modernização<sup>229</sup> implica uma dinâmica de modificação de práticas consideradas desajustadas aos novos tempos, exigindo-se, portanto, uma “estratégia para a superação dos atrasos e resposta aos novos desafios” (Afonso, 2002b: 46). A burocracia, apresentada no imaginário popular como ineficiência confusa e uma rede labiríntica e paralisante de regras e procedimentos, constitui uma realidade facilmente conotada com o passado e que, por isso, deve ser reformada e superada. Assim, a modernização surge frequentemente associada à desburocratização e esta à simplificação<sup>230</sup> e diminuição de formalidades, celeridade e desmaterialização<sup>231</sup> de processos. Nesse sentido, modernização implicaria “menos burocracia, menos encargos administrativos, menos formalidades e papel, e com serviços mais transparentes, mais rápidos e com tempos de espera previsíveis, [...] à distância de um clique,

---

229 A modernização é um conceito ambíguo (Afonso, 2002b: 45) que possui propriedades polissémicas (Correia, 1999: 95) e elementos de transmutação semântica (Lima, 2002a). Licínio Lima (2002a: 18, 22), constatando que as actuais políticas educativas de modernização e reforma integram frequentemente pressupostos, orientações e soluções de tipo neotayloriano e, nesse sentido, a modernização significará “racionalização, eficácia, eficiência, alcance da solução certa, optimização, relação favorável custo/benefício, progresso...”, também lhe reconhece características polissémicas, realçando a capacidade da modernização para construir uma nova semântica que permite utilizar as mesmas palavras com novos significados. Por outro lado, associado às novas tecnologias também possui um significativo potencial ideológico de modo que “a subordinação da educação aos imperativos da modernização económica, matizada pela valorização incontrolada das potencialidades expressivas das novas tecnologias, constitui o ‘pano de fundo’ em torno do qual a ‘ideologia da modernização’ procura alcançar um amplo consenso social ocultando as suas opções societais” (Correia, 1999: 94).

230 A simplificação administrativa como expressão dos processos de modernização tem sido uma das grandes preocupações das instituições internacionais e organizações políticas que defendem a sua necessidade como forma de eliminar os atrasos, as “diligências desnecessárias ou excessivamente complexas e onerosas, da duplicação das operações, da ‘burocracia’ na apresentação de documentos, da arbitrariedade das instâncias competentes...” (Directiva 2006/123/CE do Parlamento Europeu e do Conselho, de 12 de Dezembro de 2006, “considerando” 43).

231 O propósito da desmaterialização surge nos diplomas legais cada vez mais associado à aposta nas novas tecnologias de informação, sendo “fundamental, num quadro em que o Governo pretende *promover a desburocratização*, que a contratação pública seja *desmaterializada* - o que obriga, entre outras coisas, à criação de um sistema alternativo ao clássico papel, fundando as *comunicações em vias electrónicas*” (Preâmbulo do Decreto-Lei n.º 18/2008, de 29 de Janeiro - Código da Contratação Pública). As medidas de desmaterialização têm como objectivos quer a realização dos actos e procedimentos por via electrónica e, neste sentido, os procedimentos administrativos possuem já uma tramitação electrónica integral e obrigatória (ver a este propósito, por exemplo, Art.º n.º 62, n.º 1 e 4 do Decreto-Lei n.º 18/2008, de 29 de Janeiro; Decreto-Lei n.º 143-A/2008, de 25 de Julho; Portaria 701-G/2008 de 25 de Julho), quer o objectivo de desenvolver e implementar programas de redução de custos eliminando o suporte físico (vulgo papel) como forma de potenciar a modernização administrativa (2011: 85).

de um SMS, de uma chamada telefónica”<sup>232</sup>. Neste sentido, os decisores políticos têm tendência a associar a burocracia com uma administração sobredimensionada e cara e, neste sentido, modernizar implicaria desburocratizar<sup>233</sup>. Confundindo desburocratização com desmaterialização<sup>234</sup> e esta com racionalização<sup>235</sup>, tendem a ver a informatização dos serviços e o desenvolvimento do *e-Government*<sup>236</sup> como um meio de modernização das estruturas do sector público, um “instrumento para detectar e corrigir a burocracia excessiva”, “eliminando tarefas burocráticas” desnecessárias<sup>237</sup>. Desta forma, as propostas de reforma e modernização da Administração Pública concentraram-se em encontrar alternativas ao modelo burocrático de organização, através da introdução de novos mecanismos e procedimentos no funcionamento das estruturas do Estado. A *Nova Gestão Pública*<sup>238</sup> constitui uma das principais propostas de modernização descrita por inúmeros autores (por exemplo: Aucoin, 1990; Hood, 1991; Pollitt, 1993) cujos elementos definitórios passam pelo incremento da competição formal tanto em organizações do sector público como entre organizações públicas e privadas, a adopção de práticas organizativas do sector privado no sector público, maior poder de gestão directa e discricionária dos gestores de topo, maior ênfase nos resultados em detrimento das regras através do estabelecimento de padrões de funcionamento explícitos e capazes de ser medidos, a tendência para a redução do tamanho do sector público e o controlo nos gastos e na utilização

---

232 Programa Simplex 2010 (Portugal, 2010).

233 Preâmbulo da Resolução do Conselho de Ministros n.º 124/2005, de 4 de Agosto.

234 Decreto-Lei n.º 43/2012, de 23 de Fevereiro; Preâmbulo do Decreto-Lei n.º 18/2008, de 29 de Janeiro; Directiva 2006/123/CE do Parlamento Europeu e do Conselho, de 12 de Dezembro de 2006, “considerando” 43.

235 Preâmbulo da Resolução do Conselho de Ministros n.º 124/2005, de 4 de Agosto; Plano Global Estratégico de Racionalização e Redução de Custos com as TIC na Administração Pública (Portugal, 2011b).

236 O conceito de e-Government (e-Governo ou Governo Electrónico), normalmente associado à utilização das tecnologias da informação e comunicação baseadas na Internet para trocar informações e prestar serviços públicos, tem uma aplicação bastante abrangente. Moon (2002: 425) inclui no conceito de Governo Electrónico quatro grandes aspectos: “(1) o estabelecimento de uma intranet governamental segura e um banco de dados central para facilitar a cooperação e interacção mais eficientes entre departamentos governamentais; (2) a prestação de serviços com base na Web; (3) a aplicação do comércio electrónico para transacções governamentais mais eficientes, tais como compras e contratação, e (4) democracia digital para prestação de contas mais transparente de governo”. Neste sentido, a implementação do governo electrónico implica transformações na gestão e organização das administrações públicas, permitindo que o fluxo de informação ganhe terreno à hierarquia, implicando operações mais racionalizadas e menos operadores intermédios ou de base, tornando as fronteiras organizativas mais diluídas aos olhos dos clientes ou utentes (Criado Grande, Ramilo Araújo & Salvador Serna, 2002: 14).

237 Simplex 2006, 2007, 2008, 2009, 2010; Directiva 2006/123/CE do Parlamento Europeu e do Conselho, de 12 de Dezembro de 2006, “considerando” 43.

238 A *Nova Gestão Pública*, como a maioria dos rótulos administrativos, é um termo vago. A sua utilidade reside no uso como uma espécie de epitome para o conjunto de doutrinas administrativas globalmente semelhantes que dominou a agenda da reforma burocrática em muitos países do grupo da OCDE a partir de final da década de 1970. Embora mal definida, a *Nova Gestão Pública* despertou emoções fortes e variadas entre burocratas, desde os que a consideravam como a única maneira para corrigir as falhas irrecuperáveis e mesmo a falência moral na “velha” gestão pública até aos que a consideravam como uma destruição gratuita do desenvolvimento de uma ética de serviço público (Hood, 1991: 3-4).

de recursos (Hood, 1991: 4-5; Hood, 1995: 93-98). No entanto, uma outra tendência surgiu num grupo de países da Europa continental ao qual Pollitt & Bouckaert (2011), no seu estudo comparativo sobre reformas da Administração Pública, denominaram *Estado Neo-Weberiano*<sup>239</sup>. Enquanto a *Nova Gestão Pública* pretende adoptar mecanismos e lógicas da gestão privada como forma de reformar e modernizar a Administração Pública, o *Estado Neo-Weberiano* propõe-se modernizar o Estado mantendo o “espírito do serviço público”, realçado por Weber na sua análise da burocracia, mantendo algumas das características essenciais do sistema burocrático e acrescentando-lhe outras decorrentes das novas dinâmicas organizacionais e das necessidades determinadas pelo extraordinário crescimento das tecnologias da informação. Neste sentido, os princípios centrais do Estado *Neo-Weberiano* são constituídos, segundo Pollitt & Bouckaert (2011: 118-119) por:

i) *Elementos “weberianos” (clássicos)*: reafirmação do Estado como o principal facilitador de soluções para os novos problemas; a reafirmação do papel da democracia representativa como factor de legitimação da máquina do Estado; reafirmação do papel do direito administrativo, adequadamente modernizado, para preservar os princípios básicos que concernem à relação entre o Estado e os cidadãos, incluindo a igualdade perante a lei, segurança jurídica e legalidade das acções do próprio Estado; preservação da ideia de serviço público; ii) *Elementos «neo» (acrescentados aos elementos weberianos)*: mudança da orientação interna concentrada nas regras burocráticas para uma orientação externa que atende às necessidades e desejos dos cidadãos, não através do emprego dos mecanismos de mercado, mas mediante a criação de uma cultura profissional de qualidade e serviço; suplementação (não substituição) do papel da democracia representativa, incluindo mecanismos de consulta e participação directa dos cidadãos; modernização das leis relevantes para incentivar uma maior orientação para a realização dos resultados em lugar da preocupação com o estrito cumprimento das regras de procedimento com a mudança do desenho dos controlos *ex ante* para controlos *ex post*, mas sem abandonar completamente os primeiros; profissionalização do serviço, de modo que o

---

239 A tendência de reformas conhecidas como *Estado Neo-Weberiano* apresenta-se como uma perspectiva mais congruente com a realidade Portuguesa, uma vez que em Portugal não se verificou uma assunção inequívoca de todos os traços e dimensões que noutros países foram considerados expressivos e definidores das políticas da “Nova Direita” (Afonso, 2002b: 59). Por isso, a modernização do sector público em Portugal ficou a meio caminho entre uma solução radicalizada mais congruente com as opções da *Nova Gestão Pública*, uma vez que a cultura organizacional preexistente e as funções rotinizadas contribuíram para mitigar o processo de modernização, quer através das pressões contraditórias exercidas pelos diferentes grupos e interesses sociais que participaram, directa ou indirectamente, na definição das políticas educativas (*Id., Ibid.*), quer através das “rotinas organizacionais defensivas” (Argyris, 1992: 31ss) que inibiram a opção por soluções de mudanças mais radicais, atenuando o alcance das medidas de modernização.



burocrata se torna não apenas um especialista na legislação pertinente na sua esfera de actividade, mas também um gestor profissional orientado para a satisfação das necessidades dos seus usuários.

Esta perspectiva de análise da modernização da Administração Pública remete-nos para uma nova forma de burocracia onde coexistem simultaneamente elementos próprios da racionalidade burocrática e componentes da racionalidade gestonária. Ela contém elementos novos sobre uma base weberiana onde o Estado weberiano não é substituído, mas reformulado, criando uma nova ordem congruente com os princípios da burocracia weberiana, no entanto, ajustada aos modos de organização e ao desenvolvimento dos meios tecnológicos contemporâneos<sup>240</sup>. As formas digitais organizativas usadas na Administração Pública contemporânea mostram-se compatíveis com os princípios weberianos, na medida em que “quase nenhuma das categorias weberianas tradicionais se tornou obsoleta através das tecnologias da informação e comunicação” (Drechsler, 2009: 14)<sup>241</sup>. Assim, as reformas no âmbito do sector público podem ser vistas como a modernização da tradição weberiana que implicam não a sua rejeição, transformando-a num processo de adição e não de demolição (Pollitt & Bouckaert, 2011: 120), onde as características unificadoras e distintivas do desenvolvimento actual da mudança organizacional giram principalmente em torno das transformações da tecnologia da informação e das alterações nos sistemas de informação (Dunleavy et al., 2005: 478)<sup>242</sup>.

Assim, a dimensão predominantemente tecnológica das correntes de modernização, referenciável ao conjunto de transformações sociais supostamente produzíveis pelos artefactos tecnológicos (Correia, Stoleroff & Stoer, 2012: 176)<sup>243</sup>, contribui de modo especial para fornecer

---

240 O *Estado Neo-Weberiano* não constitui uma soma de “Weber mais Nova Gestão Pública”, uma vez que os elementos “neo” não se somam à receita da *Nova Gestão Pública* (Pollitt & Bouckaert, 2011: 119). No entanto, os contributos da *Nova Gestão Pública* não são de todo inúteis uma vez que ela como um todo constitui ainda uma parte importante das agendas de investigação e as suas propostas de reforma imprimiram determinadas dinâmicas, com efeitos, embora diferentes, na modernização do sector público.

241 Para Wolfgang Drechsler (2009: 14) alguns dos princípios weberianos, tais como o registo escrito e a divisão do trabalho, são realmente aplicados através do uso dos meios electrónicos. No caso mais específico da hierarquia, verificam-se dinâmicas mistas de coexistência de modelos de organização em rede com capacidades acrescidas de controlo e de coordenação que tanto a enfraquecem como a intensificam. Por outro lado, a governação electrónica e o *Estado Neo-Weberiano* podem reforçar-se mutuamente e, de facto, parecem fazê-lo.

242 As agências do sector público tornaram-se altamente dependentes das suas infra-estruturas electrónicas, mas, no entanto, sem alterar significativamente os modos de operar destas, tanto quanto se poderia esperar. Assim, as ondas de mudança no âmbito das novas tecnologias em contexto organizacional acabam por ter impactos transformadores limitados na medida em que os processos electrónicos sendo amplamente adaptados à cultura organizacional preexistente, os seus efeitos no sistema organizacional tornam-se mais reduzidos do que o esperado (Dunleavy et al., 2005: 478).

243 Para os autores, os “efeitos positivos da modernização são encarados como produtos induzidos pela aplicação generalizada dessas tecnologias que seriam o catalisador do desenvolvimento do sistema organizacional, da racionalização de custos e processos e da autonomia dos indivíduos” (Correia, Stoleroff & Stoer, 2012: 177).

fluidez ao tipo ideal de burocracia weberiana, introduzindo-lhe novas configurações, mas nem por isso, menos fieis à sua essência. Os processos de modernização organizacional tornam a nova burocracia mais adaptável às características e necessidades das organizações, perspectiva esta congruente com o processo de burocratização previsto por Weber, cujo prosseguimento para o futuro ele antevia de forma imparável (Weber, 1993: 1072-1075). A modernização é, desta forma, o elemento mais fortemente relacionado com a fluidez das dimensões do tipo ideal weberiano de burocracia na medida em que é através das medidas de modernização que as alterações mais significativas são introduzidas nos sistemas organizativos, colocando novos desafios e etapas no progresso do processo de burocratização, muitas vezes, apresentado como desburocratização.

### 3.4. Eficiência

A orientação da tecnologia para a eficiência não constitui um movimento tão definido quanto possa parecer<sup>244</sup>. O conceito de *eficiência*<sup>245</sup>, fundamental para a Administração Científica<sup>246</sup>, não é o tanto para a burocracia weberiana, apesar de grande parte da teoria organizacional defender que a visão de Weber acerca da evolução das organizações estava orientada para a eficiência<sup>247</sup>.

---

244 Langdon Winner (2008: 61-62) refere que “se supomos que as novas tecnologias se introduzem para conseguir uma maior eficiência, a história da tecnologia demonstra que, às vezes, ficaremos decepcionados. A mudança tecnológica exprime uma grande quantidade de motivos humanos, muitos dos quais se baseiam no desejo de alguns exercer o domínio sobre outros, ainda que esse facto requeira um sacrifício ocasional de poupança de custos e alguma violação do padrão comum de procurar obter mais com menos”.

245 Para Herbert Simon (1970: 15) no seu sentido mais amplo “ser eficiente significa simplesmente tomar o caminho mais breve, os meios mais baratos para alcançar as metas que se desejam”. No entanto, as definições de eficiência dependem sempre de uma contextualização social e organizacional na medida em que em quadros organizacionais distintos ou em contextos sociais diferentes podem verificar-se “modos de racionalidade” diferenciados e não uma única via para a prossecução de uma eficiência incontestável (Clegg, 1990: 120).

246 Na Administração Científica a análise do trabalho e do estudo dos tempos e movimentos buscava a melhor maneira de executar uma tarefa e elevar a eficiência do operário, ou seja, a melhor maneira pela qual as coisas devem ser feitas ou executadas, a fim de que os recursos sejam aplicados da forma mais racional possível. Taylor procurou na maximização da eficiência de cada uma das tarefas elementares e na eficiência de cada operário a eficiência de toda a empresa (Chiavenato, 2003: 58). Simon refere que o vocábulo “eficiência” adquiriu por influência da Administração Científica uma série de matizes que o associam a uma teoria da administração dirigida para o “benefício mecanicista de cronógrafo, inserindo-lhe medidas numéricas de eficiência” (Simon, 1970: 171-173).

247 A preocupação instrumental com a eficiência por parte de um conjunto de teóricos da organização ofuscou as preocupações fundamentais da sociologia de Weber. O poder e a dominação mais do que a eficiência do seu tipo ideal de burocracia eram preocupações fundamentais de Weber. Para Martin Albrow (1970: 64) o termo “eficiência” era “estranho” para Weber, referindo que seria “extremamente errado identificar o conceito de burocracia formal de Weber com a ideia de eficiência” (*Id., Ibid.*: 63). Por seu lado, Clegg & Lounsbury (2009: 183) referem que Weber “não utilizou o termo ‘eficiência’; em seu lugar preferiu escrever sobre a racionalidade técnica e do modo formalmente mais racional de dominação política”. A “racionalidade técnica formal” não se identificava necessariamente com a “eficiência”, mas com algo mais (Clegg, 1990: 67), não correspondendo a uma característica única, mas a um complexo de valores que incluía qualidade do comportamento, extensão do campo de acção e eficácia dos custos de operação (Beetham, 1988: 28). Segundo Stewart Clegg (1990: 67), a “expansão

Para Weber a eficiência anda associada à racionalidade técnica e ao modo formalmente mais racional de dominação política (Clegg & Lounsbury, 2009: 183)<sup>248</sup> e neste sentido, não encarou a burocracia como um modelo empírico ou uma teoria formulada para compreender e descrever um curso concreto de acção, mas como um tipo ideal, ou seja, como um instrumento conceptual para melhor compreender os fenómenos sociais mediante a observação da discrepância entre a forma ideal dos mesmos e o seu estado real concreto (Mouzelis, 1991: 55). Daí que a preocupação principal de Weber não residia no estudo das virtudes organizativas e na eficiência do sistema burocrático, mas na perspectiva do poder e da dominação, ou seja, como se defender e controlar o avanço implacável da burocracia (Tragtenberg, 1980: 144). Assim, o tipo ideal de Weber não avalia condições de eficiência, pressupostos estes mal interpretados por alguns dos seus estudiosos que tentaram verificar na prática em que medida a burocracia se correlacionava com a eficiência.

Nesse sentido, um tipo de organização que reúna as características atribuídas por Weber à burocracia não tem que produzir necessariamente o máximo de eficiência, podendo até pensar-se a burocracia como ineficiente. Algumas das suas características vistas desde a perspectiva do sentido comum até poderiam incitar mais à ineficiência do que à eficiência administrativa, não sendo objectivamente possível pensar-se numa organização perfeitamente racional e eficiente na medida em que pudesse reunir as características ordenadas do tipo ideal weberiano, tendo em conta que nela intervêm sempre um conjunto de multirracionalidades dos actores (Mouzelis, 1991: 54)<sup>249</sup>. Por outro lado, as características do tipo ideal não são sempre compatíveis entre si quando presentes numa organização concreta. Nesse caso, podiam até provocar conflitos entre diferentes dimensões da própria burocracia em que o efeito de uma poderia anular ou provocar incompatibilidades com consequências na eficiência da organização. Por exemplo, a indispensabilidade da especialidade técnica como traço característico da burocracia torna a sua adequação com a disciplina e a obediência hierárquica, muitas vezes, problemática<sup>250</sup>. Neste

---

da burocracia não se devia em exclusivo à sua eficiência instrumental, sendo mais correcto explicar a sua dominância pelas condições culturais da 'racionalização'".

248 É neste sentido mais amplo de eficiência que deve ser entendida a afirmação de Weber de que "a experiência tende universalmente a mostrar que o tipo burocrático mais puro de organização administrativa – isto é, a variedade monocrática de burocracia - é, do ponto de vista puramente técnico, capaz de atingir o mais alto grau de eficiência" (Weber, 1964: 337).

249 Por exemplo, numa organização burocrática as regras impostas pelos subordinados contrabalançando as regras impostas pelos dirigentes tornam a organização cada vez mais burocrática, mas não necessariamente mais eficiente, na medida em que as regras podem ser usadas mais para defender os interesses de cada tipo de actores do que para promover os objectivos da eficiência.

250 Este efeito verifica-se designadamente com o aumento da complexidade organizativa e a necessidade de contratação de especialistas capazes de dar resposta às exigências tecnológicas com que as organizações se

sentido, numa organização concreta que reunisse em si todas as dimensões do tipo ideal não seria necessariamente uma organização com o máximo de eficiência na medida em que a verificação ou não do grau de eficiência numa organização depende de múltiplos factores<sup>251</sup>. Por isso, tornar-se-ia praticamente impossível construir em abstracto, à margem de todo o contexto social concreto, um tipo ideal ordenador das características da burocracia que, a verificar-se numa organização concreta, fizesse com que esta funcionasse com a máxima eficiência (*Id., Ibid.: 55*)<sup>252</sup>.

No entanto, o crescimento do processo tecnológico nas organizações supõe uma nova lógica ou cultura dentro da burocracia mais orientada para a preocupação com a eficiência (Gouldner, 1978: 314). Daí a centralidade da orientação para a eficiência verificada nas reformas do sector público (Pollitt & Bouckaert, 2002: 13)<sup>253</sup> que defendem a superação do modelo burocrático na medida em que o consideram pouco produtivo para a eficiência. No entanto, o discurso da eficiência confunde-se, frequentemente, com a prática da eficácia e a pressão excessiva para os resultados resulta na diminuição da eficiência<sup>254</sup>. Neste sentido, o processo de racionalização das organizações educativas, não implicando necessariamente maior eficiência das mesmas, supõe, no entanto, a sua crescente mobilização como elemento que leva as organizações a agir

defrontam. Assiste-se ao crescimento de novos actores detentores de conhecimento especializado que não se situam no topo da pirâmide hierárquica ou até são exteriores ao sistema, mas que exercem um poder de influência sobre as decisões dos órgãos detentores da autoridade legítima ou até acabam, eles próprios, por tomar decisões cujo alcance se estende ao conjunto organizacional ou a parte dele.

251 Designadamente, a liderança organizacional, o envolvimento e as estratégias levadas a efeito pelos diferentes actores nos vários níveis organizacionais, a forma como são utilizados os meios tecnológicos, o papel desempenhado pelo ambiente externo.

252 No entanto, a relação óptima entre meios e fins, a busca da “máxima técnica universal do *optimum*, isto é, a consecução de um êxito relativamente grande com um gasto mínimo” (Weber, 1993: 273) como técnica que se orienta racionalmente com reacção a fins constitui um dos princípios da modernidade realçados por Weber e que influencia o modelo burocrático de organização.

253 Para Paul Du Gay (2012: 201) “não é absolutamente surpreendente que o conceito de eficiência acabe por ocupar um lugar privilegiado nos programas contemporâneos de reforma administrativa no sector público”. Neles a eficiência parece funcionar como um conceito mobilizador, exortando à mudança em direcção a algum estado futuro considerado melhor. Neste sentido amplo, uma administração eficiente será aquela que trabalha melhor e custa menos, que atinge iguais ou melhores desempenhos com menores recursos. No entanto, atingir melhores prestações com menos recursos, podendo ser mais económico ou atingir maiores índices num quadro de rentabilidade não garante um aumento na eficiência na medida em que não garante melhores níveis de satisfação (*Id., Ibid.*).

254 Estando o conceito de eficiência frequentemente associado à procura da melhor relação entre meios e fins no contexto de uma racionalidade económica e de um melhor aproveitamento dos meios em relação a determinados fins tal não significa melhores resultados na medida em que, por exemplo, uma maior racionalização dos recursos humanos levando a que sejam necessários um menor número de docentes para um dado número de alunos, correspondendo a cada docente um maior número de alunos, esse facto poderá conduzir a uma maior carga de trabalho para os docentes e menor grau de aprendizagem por parte dos alunos, visto que o grau de atenção a cada aluno poderá ser menor. O mesmo acontece com as compras electrónicas centralizadas em que a racionalização de custos nem sempre compensa a qualidade dos produtos adquiridos, confirmando o provérbio popular de que “o barato sai caro”.

segundo técnicas institucionalizadas de acordo com as quais uma organização se torna adequada, racional e moderna (Meyer & Rowan, 1999: 83).

A eficiência é, por assim dizer, o elemento mais fortemente relacionado com a atenuação de características burocráticas no sistema administrativo electrónico. Do mesmo modo que a burocracia não implica, por si só, garantia de eficiência (Lima, 2012: 130), também a maior eficiência na organização não assegura a intensificação das suas características burocráticas. Pelo contrário, a componente eficientista das plataformas electrónicas na medida em que corporizam a adopção de elementos mais congruentes com as novas correntes gestionárias tornam menos intensas algumas das dimensões do tipo ideal weberiano de burocracia ou até, por vezes, a sua ausência no sistema organizacional. Este facto não significa menor preocupação com a eficiência no contexto da utilização das plataformas electrónicas, podendo até conduzir ao seu contrário, a uma maior atenção à eficiência. Ele traduz antes a menor contribuição para a presença de elementos burocráticos no sistema organizacional, esbatendo a “força” burocrática de algumas dimensões do tipo ideal weberiano, tais como, por exemplo, diminuindo a relevância da hierarquia formal, concedendo menor visibilidade ao sistema de regras em detrimento da produção de resultados, diluindo fronteiras e introduzindo diferentes actores e canais de comunicação na dinâmica interna da organização, promovendo uma lógica de participação em rede com prioridade às necessidades dos usuários e fazendo-os participantes das soluções organizacionais.

#### **4. Modelo de análise das plataformas electrónicas**

O modelo proposto procura analisar as plataformas electrónicas à luz das dimensões do tipo ideal da burocracia weberiana. Ele é apresentado sob a forma de uma matriz de dupla entrada onde se cruzam o tipo de afinidade e o tipo de presença dos traços característicos da burocracia weberiana e a sua agregação aos diferentes modelos de plataformas. A afinidade entre os diferentes traços da burocracia electrónica e da burocracia weberiana pode variar entre uma elevada semelhança e uma maior fluidez, ou seja, entre uma maior fidelidade aos traços originais e um maior afastamento através da mistura de novos matizes aos anteriores. A presença das dimensões varia entre a sua atenuação e a intensificação conforme estas estejam agora menos reconhecíveis, menos visíveis e mais enfraquecidas ou, então, mais radicalizadas e mais fortes do que originalmente. Assim, é possível criar vários cenários através da leitura cruzada do tipo de afinidade e do tipo de presença resultando em diferentes combinações

conforme nos deslocamos no sentido da intensificação da presença ou da atenuação ou, então, da semelhança ou da fluidez da afinidade. Comum a cada duas imagens encontra-se associado um eixo representado por um conceito relacionado com os pressupostos relativos ao processo de burocratização por via electrónica. Por exemplo, o eixo “racionalização” encontra-se associado à intensificação das características burocráticas na medida em que as plataformas electrónicas devido às suas potencialidades no campo técnico constituem um fortalecimento dos meios ao serviço de modelos de organização mais racionais; por seu lado o eixo da “modernização” encontra-se associado aos novos elementos incorporados nas dimensões do tipo ideal burocrático decorrentes das políticas de modernização administrativa no sector público conferindo fluidez a algumas dimensões da burocracia weberiana; o eixo “eficiência” traduz a menor força burocrática de algumas dimensões do tipo ideal weberiano; o eixo “dominação” encontra-se associado aos elementos mais fiéis ao tipo ideal weberiano de burocracia representando um factor de coerência das novas configurações com as características incluídas na formulação original.

Cada quadrante contém um modelo de plataforma que engloba as dimensões da burocracia weberiana que se apresentam mais congruentes com a lógica do modelo ao qual estão associadas. No entanto, as dimensões burocráticas predominantemente agregadas a uma determinada imagem podem na prática não lhes serem exclusivas e gozarem de uma certa transversalidade, podendo na prática uma determinada dimensão burocrática associada a um modelo de plataforma estar presente noutros modelos (o que acontece frequentemente) com apresentações diferentes, menos intensas, mais fluidas ou até ausentes. Este facto constitui a expressão de um sistema burocrático multidimensional e complexo que agrega no seu seio várias lógicas e racionalidades e, portanto, várias velocidades e dinâmicas nem sempre congruentes. Nesse sentido, numa burocracia em acção os elementos típicos e abstractos diluem-se na dinâmica complexa composta a vários ritmos e níveis de influência nas decisões que acontecem nos vários estratos que a compõem fruto das estratégias, recursos mobilizados pelos actores e particularidades do contexto de acção. Por isso, a presença de elementos burocráticos nos vários modelos de plataformas pode assumir na prática configurações muito variadas e combinações mistas que se movem dentro dos limites definidos no modelo construído que, por ser uma versão algo exagerada da realidade, raramente constituirá dela um espelho fiel (Parkin, 2000: 11).

Quadro III – Os modelos de plataformas electrónicas e as dimensões da burocracia weberiana

		Tipo de Semelhança	
		Forte	Fraca
Tipo de Presença	Intensificada	<p><b>Labirinto Electrónico</b></p> <p>Sistema de regras Registo de documentos Tratamento impessoal Ausência de arbitrariedade Procedimentos automatizados Exercício não democrático do poder</p>	<p><b>Instrumento de Gestão</b></p> <p>Cálculo racional Velocidade Aproximação entre o sector público e o sector privado <i>Status</i></p>
	Atenuada	<p><b>Torre de controlo</b></p> <p>Hierarquia formal Sistema de controlo Segredo oficial</p>	<p><b>Ferramenta de Ajuste</b></p> <p>Separação entre a esfera oficial e a privada Separação entre funcionários e a propriedade dos meios de administração Meio óptimo</p>

RACIONALIZAÇÃO

DOMINAÇÃO

MODERNIZAÇÃO

EFICIÊNCIA

Os vários modelos não são burocráticos no mesmo grau nem da mesma forma. Assim, certos modelos de plataformas, na medida em que estão relacionados com determinados tipos de actividades organizacionais, estão relacionados com graus particulares de burocratização, destacando certos modelos umas dimensões enquanto outros modelos evidenciarão outras diferentes. Por exemplo, a forte ênfase nos procedimentos e nas regras pode revelar-se mais congruente com uns modelos do que com outros. Esta abordagem dimensional do tipo ideal burocrático aplicado ao estudo das plataformas electrónicas onde as dimensões não estão necessariamente todas presentes no mesmo grau em cada modelo, sugere-nos que o sistema burocrático não é um todo integrado, mas antes um complexo de dimensões dispostas de forma contínua e não dicotómica (Hall, 1971: 43-44). No entanto, apesar da existência de variações entre as dimensões do tipo ideal e não constituindo o sistema burocrático na realidade empírica um todo integrado e coerente, existem inter-relações e conexões entre as várias dimensões (ou

só entre algumas delas) que imprimem determinados impulsos e dinâmicas que, podendo não afectar todas no mesmo grau e no mesmo sentido, podem criar uma tendência global para, por exemplo, a intensificação ou a atenuação do cariz burocrático. O mesmo se passa dentro de cada modelo de plataforma onde, por exemplo, uma dimensão do tipo ideal orientada para a intensificação do cariz burocrático pode coexistir com uma tendência global das dimensões desse modelo dirigidas para a atenuação da presença de atributos burocráticos.

Daqui resulta um mapa conceptual capaz de captar a nova realidade da burocracia decorrente da sua adaptação ao novo ambiente electrónico. As variações ocorridas nos traços característicos da burocracia weberiana em virtude das condicionantes históricas e tecnológicas influenciaram as disposições das dimensões do fenómeno burocrático, mas não a sua essência. Os princípios essenciais que caracterizam a burocracia mantêm-se, embora ajustando-se às novas condicionantes. O presente modelo de análise permite verificar quais os efeitos da utilização das plataformas electrónicas na reconfiguração da burocracia weberiana, no formato de cada dimensão em concreto, bem como na inter-relação entre elas. Também possibilita o movimento inverso de verificar de que forma os meios técnicos são usados pelos actores organizacionais para, dentro dos moldes da burocracia, fazer avançar as suas próprias estratégias com reflexos no redesenho do próprio sistema burocrático.

O modelo de análise construído fornece-nos uma grelha de leitura do fenómeno das plataformas electrónicas sob a perspectiva da burocracia weberiana, isolando as dimensões consideradas essenciais para ordenar os elementos desorganizados do fenómeno de forma a compreendê-lo mais facilmente. Uma vez que ele abrange uma realidade fluída e variável, relativa à volubilidade da relação homem-máquina e ao clima de permanente mutação e evolução dos meios técnicos, socorremo-nos de uma construção do estilo do tipo ideal como “um meio indispensável para dar ordem conceptual ao caos da realidade” (Parkin, 2000: 13)<sup>255</sup>. As configurações apresentadas não representam quatro formatos estanques com plena correspondência na realidade e com carácter gradativo, mas quatro variações da mesma realidade baseadas na acentuação de determinadas diferenças típicas com o objectivo de melhor compreender o fenómeno em análise. A disposição relacional das dimensões resulta do exagero dos elementos típicos para melhor perceber esta realidade, estabelecendo-lhe as fronteiras limitrofes que servirão para

---

255 A amplificação dos traços característicos e elaboração do quadro de pensamento num conjunto coerente e não contraditório apresenta-se como um “desenho racional”, ou seja, uma estrutura lógica capaz de conferir uma significação coerente e rigorosa ao que aparece como confuso e caótico na experiência puramente existencial (Freund, 2003: 50).



acomodar o fenómeno em estudo. Elas constituem os limites de um quadrilátero no interior do qual se encontram os híbridos das configurações e as transições entre eles, no sentido em que “só podemos entender o interior de um espaço pela identificação dos seus limites” (Mintzberg, 2010: 334)<sup>256</sup>.

Quadro IV – Características gerais dos modelos de plataformas electrónicas

Imagens das Plataformas Electrónicas	Torre de Controlo	Labirinto Electrónico	Instrumento de Gestão	Ferramenta de Ajuste
<b>Objectivo</b>	Exercício da autoridade	Operacionalização de procedimentos	Tratamento e gestão de dados	Coordenação de actividades
<b>Mecanismo de Coordenação</b>	Supervisão directa à distância	Estandarização de processos	Administração por objectivos	Ajustamento mútuo
<b>Incidência</b>	Ordens	Regras	Resultados	Solução de problemas
<b>Tecnoestrutura</b>	Criação de instrumentos de controlo	Desenho dos sistemas formalizados	Concepção de instrumentos de gestão	Criação de ferramentas de trabalho
<b>Estratégia do centro</b>	Consolidar a posição formal de autoridade	Diminuir a margem de arbitrio na periferia	Fomentar o autocontrolo dos actores periféricos	Estimular a participação e cooperação
<b>Causa de conflitos</b>	Decisões do centro e necessidades da periferia	Rigidez dos procedimentos e ambiguidade das normas	Pressão por resultados e concorrência	Crescente demanda dos <i>Stakeholders</i>
<b>Princípios de acção</b>	Autoridade; Comando; Controlo	Legalidade; Uniformidade	Qualidade; Medição; Objectivos	Participação; Adaptação Localizada

Os modelos aqui apresentados e suas dimensões em análise não resumem as particularidades médias ou exemplares das plataformas, mas os tipos estilizados que reúnem os traços característicos que definem a diversidade do fenómeno das plataformas electrónicas mesmo que eles só se encontrem de modo difuso, sobreposto ou até ausente na realidade concreta. Por isso, os vários modelos não se aproximam da realidade concreta como um seu fiel reflexo, mas antes se afastam dela, fragmentando-a, para melhor organizar as suas complexidades através da acentuação das suas componentes centrais. Pretendem constituir um quadro de pensamento para arrumar a realidade em moldes inteligíveis e, posteriormente, indicar, em cada caso particular, até que ponto a realidade se afasta do seu quadro homogéneo e ideal (Freund, 2003: 54). Na sua forma perfeitamente acabada as configurações do modelo não existem tal e qual na realidade empírica, mas uma vez definidas tornam-na inteligível. Na realidade empírica podem

<sup>256</sup> A este propósito, torna-se oportuna a citação de Max Weber: “Os seus tipos ‘puros’ deverão ser considerados como casos limites indispensáveis e especialmente valiosos para a análise, casos nos quais a realidade histórica, manifestada quase sempre em formas mistas, se moveu e ainda se move (entre esses tipos puros)” (Weber, 1993: 752).

adoptar configurações fluídas, coexistir ou estarem ausentes, o que não permite concluir pela sua inutilidade. Antes se reforça a sua utilidade, pois ao ordenar a realidade desde um determinado ponto de vista para melhor a compreender adquire um valor heurístico para a investigação na medida em que permite tornar a realidade empírica significativa, retirando-a do caos epistemológico em que se encontra e lê-la à luz de um modelo que a pode abarcar e atribuir-lhe uma ordem e um significado e não necessariamente corresponder-lhe.

Na medida em que Max Weber nunca fixou um número delimitado nem fechado das dimensões integrantes do tipo ideal de burocracia, variando a consideração e acentuação ou abandono das dimensões da constelação de burocracia em função dos problemas e fenómenos a investigar e dos diversos pontos de vista a partir dos quais é possível fazer uso de diferentes princípios de selecção das dimensões pertinentes susceptíveis de ser integradas no tipo ideal de burocracia (Weber, 2001: 138), este quadro conceptual constitui uma proposta sistemática de análise das plataformas electrónicas à luz da concepção weberiana de burocracia tendo em conta a maleabilidade da constelação de dimensões o que torna possível reconstruí-la de acordo com o fenómeno em análise e o quadro conceptual escolhido.

#### 4.1. Plataforma Torre de Controlo

Neste modelo a plataforma está concebida para ser um instrumento de monitorização do cumprimento e execução das directrizes e políticas centralmente determinadas. Ela estabelece a comunicação entre o centro e as periferias, funcionando segundo orientações e regras imperativas, relações de autoridade claras e um controlo centralizado apertado. Este modelo de plataforma apoia-se numa vigilância sistemática que controla as acções e decisões, metodologias e processos de trabalho, verificando o cumprimento das orientações centrais na periferia, bem como a manutenção da ordem vigente. A imagem da torre de controlo constitui o símbolo do exercício desse poder. Ela exerce uma força gravitacional para o centro, chamando a si as decisões, informações e comunicações mais relevantes que fluem da periferia para o centro. Por isso, a torre simboliza o exercício do domínio de um centro sobre a periferia<sup>257</sup>, expressão da relação vertical de poder. A silhueta simbólica de uma torre central electrónica

---

257 A torre central constitui a força gravitacional que faz mover o poder hierárquico e disciplinar: um “ponto central seria ao mesmo tempo fonte de luz que iluminasse todas as coisas, e lugar de convergência para tudo o que deve ser sabido: olho perfeito a que nada escapa e centro em direcção ao qual todos os olhares convergem [...]; de lá viriam todas as ordens, de lá seriam registadas todas as actividades, percebidas e julgadas todas as faltas (Foucault, 1996: 156).

inscreve nos actores da periferia um sentido invisível de obrigação que torna as directivas mais facilmente aceites, sem resistência ou oposição, favorecendo a obediência e a conformidade. A torre de controlo electrónico funciona como um eficaz mecanismo disciplinar na medida em que os subordinados, perante uma dúvida e na ausência de uma norma expressa, tomam decisões em função do que consideram enquadrar-se na lógica de actuação dos ocupantes da torre de controlo e dos interesses destes, mesmo podendo sacrificar critérios visíveis de equidade.

A estrutura comunicacional tem tendência para seguir as linhas hierárquicas em que o topo controla por via electrónica as decisões dos subordinados quer porque acredita que estes sejam incapazes de tomar as suas próprias decisões de forma correcta, quer pelo receio de os subordinados tomarem as suas decisões seguindo critérios divergentes dos interesses dos agentes do poder central. Nesse contexto, o poder central procura limitar as fontes de incerteza, impondo uma supervisão restritiva e apertada, reservando para si o controlo das decisões mais significativas. Os espaços abertos para alguma discricionariedade dos utilizadores/subordinados são colmatados pelo controlo centralizado das decisões tomadas na periferia, submetendo-as à aprovação superior, adoptando o poder central uma postura mais directiva, criando maiores níveis de dependência da periferia em relação ao centro, favoráveis à vigência de uma monorracionalidade. Esta plataforma torna-se a expressão de um modelo administrativo e organizacional que acentua o controlo burocrático centralizado, subvalorizando outras dimensões e, dessa forma, mais compatível com uma burocracia de controlo do que com uma burocracia impositiva de racionalidade (Lima, 2011c: 43). Neste sentido, este modelo de plataforma apresenta-se como um instrumento próprio de uma burocracia de controlo centralizado, permitindo aos dirigentes do vértice estratégico intervir frequentemente no controlo das actividades, através de uma *supervisão directa à distância* (Mintzberg, 2010: 21-22).

Neste modelo de plataforma o poder de decisão concentra-se no topo<sup>258</sup>, constituindo a plataforma um instrumento de comando e uma extensão da cadeia de autoridade. O controlo apertado das decisões e das informações prestadas pelos subordinados conduz a uma concentração e unificação da informação e do conhecimento nos estratos mais elevados da hierarquia o que deixa os superiores mais bem informados acerca dos subordinados que eles próprios. Por essa via, estas informações deixam de ser posse exclusiva da periferia que, ao transmiti-las ou partilhá-las com o poder central, também lhes transfere a sua posição de poder, deixando de dominar uma fonte pertinente de incerteza. As informações deixam de ser

---

258 Para Henry Mintzberg (2010: 218), “o poder relacionado com o processo de decisão tende a permanecer no nível em que a informação necessária melhor pode ser acumulada”.

relevantes na periferia para passar a ser fonte de poder e controlo no centro, concentrando, desta forma, o processo decisório. Este facto concede aos níveis superiores da administração burocrática acréscimos de poder não só formal mas também informal através de novas formas do exercício do poder informal por via electrónica<sup>259</sup>. As organizações escolares são reduzidas a meros *serviços locais do Estado* (Formosinho, 1989: 55) constituídas simultaneamente em prolongamentos e alvos do controlo centralizado e a utilização dos meios electrónicos não é determinada por necessidades dos seus utilizadores, mas por interesse daqueles que os controlam. Assim, neste modelo, as plataformas são mais do que apenas uma ferramenta de programação ou de execução de tarefas organizacionais: elas são um meio racional de governo (e contragoverno).

#### 4.1.1. Hierarquia formal

A estrutura hierárquica da burocracia weberiana com o seu “sistema firmemente organizado de mando e subordinação mútua das autoridades inferiores pelas superiores”, ordenado numa cadeia de múltiplos escalões verticais, cada um deles com uma posição de poder formal (Weber, 1993: 717), sofre alterações com a aplicação dos novos processos organizacionais mediados pelos instrumentos electrónicos<sup>260</sup>. Por um lado, os meios electrónicos, dotados da capacidade de saltar barreiras e transpor fronteiras, tornam mais diluída a delimitação entre divisões através da reunião de informação proveniente de diversos serviços, desvanecendo “as agudas linhas de demarcação entre os sectores” (Simon, 1992: 127). Por outro lado, diminui o número e a extensão de níveis da linha hierárquica (Boltanski & Chiapello, 2009: 276), mas não necessariamente a distância entre eles (Sennett, 2006: 55, 77). Agora o topo da linha

---

259 Por mais importância que tenha a autoridade formal na execução das funções organizacionais por parte dos subordinados ela por si só não garante a plena conformidade nem a adequada eficiência no funcionamento da organização. Por isso, uma das preocupações do poder central é encontrar meios de estender o alcance da sua influência sobre os actores da periferia além dos estreitos limites da autoridade formal (Blau & Scott, 1977: 164-165). Neste sentido, as plataformas electrónicas, como instrumento por excelência da interacção formal, também servem como meio informal de estender o alcance da influência poder central sobre os subordinados além dos limites da relação formal. Um exemplo desta realidade é-nos fornecido pela comunicação da Directora Geral da DGAE, em maio de 2015, enviando à unidade organizacional em análise e a outras organizações escolares, um *e-mail* para o *correio electrónico pessoal* de cada director que validou em primeira prioridade as candidaturas de uma listagem de docentes cuja validação foi considerada pelos serviços centrais da DGAE como suspeita de incorrecções. Solicitava-se que fosse enviada cópia do registo biográfico de cada docente constante da listagem e remetida para o *e-mail pessoal* da Directora da DGAE. Esta comunicação forneceu um carácter coercivo à comunicação através da percepção de dependência pessoal, sendo, ainda, uma forma de controlo informal directo que contorna um controlo formal indirecto na plataforma e torna o consentimento pessoal dos subordinados numa forma de legitimar o exercício do controlo sobre eles próprios, reforçando por via informal a autoridade formal.

260 Admitem-se diferentes configurações na coexistência entre os métodos clássicos da relação hierárquica de mando e subordinação da burocracia tradicional e outras formas mais fluidas de relação entre o centro e a periferia, onde a relação assimétrica de poder se mantém.

hierárquica pode exercer novas formas de supervisão directa por via electrónica junto dos escalões inferiores através de um controlo à distância<sup>261</sup>.

Assim, a adopção por parte de uma organização de meios electrónicos para mediar processos organizativos acaba por se repercutir na estrutura hierárquica. A prática comum de contratação de especialistas<sup>262</sup>, públicos ou privados<sup>263</sup>, responsáveis por conceber e aplicar métodos de standardização e a disposição em rede das relações (inter)organizacionais, tornam a hierarquia formal menos pronunciada. A nova casta híbrida de especialistas públicos e privados, tendo conquistado um lugar de destaque na hierarquia informal, utiliza os recursos de poder de conhecimento especializado e as técnicas complexas aprendidas fora do âmbito da organização para constringer o espaço de autonomia dos decisores formais e alargando o seu, tornando menos nítidas as definições da hierarquia formal. Desta forma, torna-se cada vez mais fluida a distinção entre por um lado a autoridade formal que decide e os especialistas que aconselham (Mintzberg, 2010: 228) e desta forma “as razões para estabelecer uma hierarquia estendem-se muito mais além da necessidade da unidade de mando ou outras considerações relacionadas com a autoridade” (Simon, 1992: 106).

Globalmente, a estrutura hierárquica formal torna-se menos saliente, menos demarcados os campos de acção dos agentes que actuam no perímetro do poder central e mais difuso o lugar da tomada de decisões. No entanto, as relações hierárquicas e de autoridade não desaparecem do cenário organizacional<sup>264</sup>. Assim, a hierarquia organizacional continua a ser um mecanismo

---

261 No entanto, o processo de filtragem e correcção das informações ascendentes na linha hierárquica, levado a efeito pelos níveis intermédios (agora extintos ou esvaziados de poder), continua a verificar-se através das limitações perceptivas e da transmissão de informações distorcidas levadas a efeito por outros actores situados dentro ou fora da linha hierárquica formal.

262 Estes especialistas, elementos da tecnoestrutura, passam a integrar-se na estrutura da organização e a exercer tarefas de programação e manutenção de instrumentos organizativos com repercussões no universo organizacional. Eles dispõem de autoridade técnica que exercem sobre os actores da periferia e gozam da ascendência junto dos actores do topo da linha hierárquica influenciando-os nas suas decisões e assumindo na prática responsabilidades destes de coordenação através da programação de métodos de standardização com que visam complementar ou substituir a supervisão mais directa (Clegg, 1990: 104; Mintzberg, 2010).

263 Uma outra forma de inserção de novos actores na estrutura organizacional constitui a contratação de empresas centradas na execução de serviços especializados, designadamente, na área das tecnologias da informação e comunicação. Estas empresas permitem à administração burocrática, no âmbito de uma nova convivência entre o público e o privado, disponibilizar serviços especializados para os quais a própria administração não estaria em condições de proporcionar uma resposta apropriada, evitando, ainda, investimentos significativos na aquisição e actualização de softwares.

264 Os sistemas electrónicos seguem a lógica da estruturação das organizações, pois “quanto maiores se tornam os nossos sistemas de computação tanto mais se parecerão nas suas disposições estruturais gerais com as organizações humanas” (Simon, 1992: 107). Assim, segundo o autor, cada vez que se elaboraram programas complexos de base tecnológica terminaram por ter sempre uma estrutura hierárquica com divisão sucessiva de programas em subprogramas e, num certo sentido, controlo ou governo do comportamento por parte dos programas de nível mais elevado aos de nível inferior, de tal modo que encontramos entre eles relações de autoridade que não diferem daquelas que nos são familiares nas organizações humanas” (*Id.*, *Ibid.*: 106). Deste

crítico para supervisionar todo o processo, mas uma parte crescente do fluxo das premissas de decisão cruza os limites da hierarquia formal. Por isso, é improvável que a automatização das decisões por via dos sistemas electrónicos elimine a estrutura basicamente hierárquica das organizações, uma vez que, segundo Herbert Simon (1992: 107), a organização “tenderá a assumir uma forma hierárquica cada vez que o ambiente das tarefas seja complexo em relação com as faculdades de solução de problemas e de comunicação dos membros da organização e seus instrumentos”<sup>265</sup>. No entanto, a estrutura hierárquica torna-se menos nítida em termos formais, menos piramidal, mais diluída relativamente aos actores que nela intervêm, distribuída ao longo de um menor número de níveis hierárquicos, mas não menos influente.

#### 4.1.2. Sistema de controlo

A subordinação a uma “rigorosa disciplina e vigilância administrativa” (Weber, 1993: 176) constitui um dos critérios do exercício da autoridade legal num quadro administrativo burocrático. Esse padrão de exercício da disciplina e do controlo burocráticos tornou-se, no âmbito de uma burocracia electrónica, mais discreto, não confinado (sem barreiras físicas e temporais), automático, exercido à distância, de forma subtil, baseados no registo dos mais simples movimentos organizacionais e em circuitos de informações gerados por bases de dados que operam de forma contínua, controlando as actividades existentes e as ausentes. A compilação de informação electrónica reflecte quase na perfeição o princípio da disciplina panóptica por inspecção invisível via acumulação de informação através de registos detalhados, do poder automático que permitem medir e controlar as actividades dos subordinados (Lyon, 1995: 114). A crescente sofisticação dos meios electrónicos no contexto burocrático alarga o controlo rígido originalmente destinado aos actores organizacionais da base da linha hierárquica também a outros tipos de actores pertencentes a níveis intermédios ou até superiores através de mecanismos electrónicos de análise da gestão por objectivos e avaliação dos resultados.

No contexto da administração educativa, as relações entre a administração central e as escolas, mediadas por dispositivos electrónicos, tornam-se “contextos privilegiados de controlo remoto” (Lima, 2011c: 170) e as suas práticas discretas, difusas e invisíveis são percebidas pelos actores da periferia como estratégias de vigilância permanentes e automáticas levadas a cabo

---

modo, a forma organizativa torna-se uma “função conjunta das características humanas e da natureza do ambiente das tarefas, reflectindo as atitudes e as limitações das pessoas e os instrumentos que devem levá-las a cabo, assim como a resistência e a ductilidade aos quais se aplicam as pessoas e os instrumentos” (*Id., Ibid.*: 107).

265 Para Herbert Simon (1992: 107), “a hierarquia é a forma adaptativa que assume a inteligência finita frente à complexidade”.

por agentes invisíveis que no seu imaginário possuem um poder que os pode afectar de alguma forma. A capacidade de controlo centralizado fica reforçada com a sua execução através dos vários mecanismos da vigilância electrónica intensificando os processos de racionalização de feição burocrática, onde a predominância da impessoalidade através do controlo e do comando por uso dos dispositivos electrónicos, tornam menos visíveis e pessoais as relações de poder entre os actores. A manutenção do poder da autoridade formal conjugado com novas configurações de estruturas e relações organizacionais criando diferentes assimetrias de poder baseadas na aceleração e potência das conexões entre as redes, os fluxos de dados e o domínio das informações proporcionadas pelos dispositivos electrónicos. As organizações, integrando um conjunto de redes assimétricas com elementos de descentralização na base e periferia combinados com novas formas de centralização no topo e centro, aumentam as potencialidades de telecontrolo, ou controlo à distância, de vigilância automática, mais acelerada, ubíqua, capaz de aumentar exponencialmente as suas capacidades de cálculo, de mensuração, e de matematização da realidade social e do registo e 'gravação' do real, através de processos automáticos e não dependentes da vontade (Lima, 2012: 136). Sendo os processos de informação e comunicação entre as escolas e a administração central privilegiados por via electrónica e, na medida em que os actores do centro em virtude do acesso privilegiado a fontes de informação dominam um conjunto de conhecimentos relevantes, também dispõem de um amplo poder de controlo hierárquico, agora de tipo automático, sobre os actores da periferia. A vigilância tornou-se sistemática e dissimulada, segundo "categorias *a priori*, e unilateralmente impostas, que modelam as realidades escolares, controlam os tempos e os espaços, generalizam metodologias e processos de trabalho, favorecem a padronização e a mensuração, bem como a comparação automática de processos e resultados" (*Id., Ibid.*: 148), aumentando, assim, a capacidade de vigilância individual à distância. A conexão entre os diversos dispositivos electrónicos intensifica a rotina do controlo do desempenho, reforça a *cultura de performatividade* (Ball, 2001: 109), a exposição como forma de controlo, que permitem vigiar constantemente e responsabilizar continuamente.

A supervisão directa à distância característica deste modelo de plataforma cria um clima favorável ao desenvolvimento de uma mentalidade de controlo tanto nos superiores como nos subordinados que vêem nele um exercício do poder disciplinar.

#### 4.1.3. Segredo oficial

O segredo constitui simultaneamente uma arma de defesa e um instrumento de poder por parte dos membros de um sistema burocrático. Para Max Weber, o “supremo instrumento do poder da burocracia é a transformação das informações oficiais em material sigiloso através do conceito notório do ‘serviço secreto’ [...], um meio de proteger a administração contra a supervisão” (Weber, 1997: 67)<sup>266</sup>. A “persistente tendência burocrática para o secreto” revela, segundo Nicos Mouzelis (1991: 28), “uma tendência natural de todo o funcionário a consolidar e estender a sua posição de poder”. Daí que no contexto organizacional burocrático o “segredo está no cerne mais intrínseco do poder” (Canetti, 2014: 351). Nesse sentido, as concentrações assimétricas de informações exclusivas, bem como o aparecimento do anonimato digital, ou seja, a tomada de decisões e a transmissão de orientações nas plataformas sem autor específico constituem acções relevantes de poder. Por outro lado, as operações por via digital intensificam a “força concentrada do segredo” (*Id., Ibid.*: 358) na medida em que a posse por poucos do conhecimento especializado e de abundante informação reservada acerca de muitos reforça a assimetria de poderes entre a periferia e o centro (e dentro do próprio centro). Embora o segredo também possa ser usado pelos actores da periferia como instrumento de protecção, ele, no entanto, concede maiores vantagens aos actores do perímetro do poder central, na medida em que o segredo está intimamente ligado à posse de informações relevantes e estas possui-as o centro através da sofisticação dos novos meios electrónicos de recolha e tratamento da informação.

No contexto de uma administração burocrática digital onde os instrumentos tecnológicos mantêm o registo de grandes quantidades de actos organizacionais, “o segredo e o monopólio da informação [continuam a ser] armas de qualquer burocrata” (Parkin, 2000: 69)<sup>267</sup>. O segredo torna-se a expressão de defesa da Administração das suas próprias imperfeições e nesse sentido a Administração “torna-se profundamente ligada às suas técnicas imperfeitas, defendendo-as tanto mais quanto menos eficazes elas se mostrarem” (Perrow, 1981: 158). Elas fazem parte das “rotinas organizacionais defensivas” (Argyris, 1992: 31-53), ou seja, dos artificios que os actores organizacionais encontram para lidar com situações embaraçosas ou ameaçadoras, evitando os erros ou escondendo-os como se eles não existissem, tornando essa atitude

---

266 Nicos Mouzelis (1991: 28) considera que as “esferas mais importantes da actividade burocrática estão excluídas do controlo público e a etiqueta ‘segredo oficial’ pode ser amplamente aplicada inclusive nos casos em que o carácter secreto não é realmente necessário”.

267 Para Frank Parkin (2000: 69) “a manipulação cuidadosa das provas e a apresentação selectiva dos factos permite ao burocrata ditar ou influenciar fortemente a política sob o disfarce da imparcialidade da administração”.



indiscutível e fazendo a sua indiscutibilidade indiscutível (*Id., Ibid.*: 52). Assim, nos vários serviços e plataformas verifica-se a existência de um padrão defensivo organizacional<sup>268</sup>, de forma que quanto maior for o número de constrangimentos e problemas gerados no funcionamento do serviço ou plataforma tanto maior será a preocupação com o segredo; do mesmo modo quanto menos apropriada se revele a tecnologia aos problemas a resolver tanto maior será o cuidado em manter esferas do seu funcionamento sob reserva.

#### 4.2. Plataforma Labirinto Digital

Uma plataforma electrónica concebida para operacionalizar procedimentos administrativos encontra na ideia de labirinto uma analogia capaz de exprimir com maior força analítica o processo de escolha através de uma arquitectura de funcionalidades complexa e intrincada<sup>269</sup>. A imagem do labirinto, utilizada inúmeras vezes por Herbert Simon para ilustrar os processos humanos de resolução de problemas, frequentemente, descritos como a procura através de “um vasto labirinto de possibilidades” (Simon, 1981: 107)<sup>270</sup>, remete-nos para a ideia de exploração

---

268 Um exemplo ilustrativo desta situação constitui o processo de contratação de docentes através da Bolsa de Contratação de Escola (BCE) de 2014, destinada às escolas com autonomia (EA) e às escolas situadas em Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP). Este sistema de contratação de docentes iniciou-se precisamente nesse ano e o processo de tradução nas plataformas do prescrito nos diplomas legais conduziu a um conjunto de constrangimentos levando os serviços do Ministério da Educação e Ciência (MEC) a cometer inúmeros erros e situações embaraçosas com grande repercussão mediática, tendo levado inclusive à demissão do Director Geral da Direcção Geral da Administração Educativa (DGAE) e o Ministro da Educação e Ciência, Nuno Crato, a pedir desculpas na Assembleia da República. A insegurança dos serviços do Ministério da Educação e Ciência perante os problemas criados levou-os a optar primeiramente por um comportamento defensivo, procurando encobrir situações embaraçosas como, por exemplo, a fórmula de cálculo utilizada para ordenar os candidatos (mal formulada), os processos de selecção dos candidatos ordenados na listagem da BCE nos quais se verificaram irregularidades e ultrapassagens ilegítimas de candidatos, cuja responsabilidade se diluiu entre os erros humanos de uma máquina administrativa sem rosto e um mecanismo tecnológico insensível a questões de equidade.

269 Para Moles & Rohmer (1982: 75) qualquer labirinto “é um conjunto de corredores conectados de forma complexa. O conceito de corredor, galeria, carreiro, etc., possui um alcance muito abrangente uma vez que exprime na sua essência o constrangimento na mobilidade do ponto móvel que o percorre seguindo as direcções no espaço”.

270 Herbert Simon utilizou recorrentemente a figura do labirinto para tentar perceber por que razão uma mesma pessoa escolhia um curso de acção e não outro, referindo que “a razão das minhas pesquisas e a razão pela qual os labirintos me fascinam, tem sido o meu desejo de observar as pessoas quando encontram bifurcações e tentar entender por que tomam o caminho da direita ou da esquerda” (Simon, 1996: 179). Esta realidade levou-o a colocar o enfoque das suas pesquisas não nas decisões dos actores, mas no processo racional de tomada de decisão. Este não conduz a decisões óptimas mas a decisões que satisfazem. O seu interesse por labirintos vem desde o início dos seus projectos de investigação, designadamente na abordagem que fez sobre o processo decisório na dissertação que mais tarde viria a dar origem à publicação do seu importante livro “Administrative Behavior”, em 1947. Ele refere-se a ela nestes termos em “Models of My Life”: “A dissertação analisou a administração como um processo de tomada de decisão, introduzindo esse quadro com a ajuda da metáfora do labirinto: ‘O modelo simplificado da tomada de decisão humana é fornecido pelo comportamento de um rato branco quando é confrontado, no laboratório de psicologia, com um labirinto, um caminho que leva à comida’. Como vários leitores do manuscrito, que me forneceram comentários antes da publicação da tese revista, se opuseram fortemente à analogia homem/rato, ela desapareceu da versão publicada juntamente com a metáfora do labirinto. Mas é claro a partir desta breve citação e das páginas que se lhe seguiram na dissertação que vi a tomada de

de um percurso ramificado que envolve, usualmente, muita tentativa-e-erro<sup>271</sup>. Assim, este modelo de plataforma, ramificando-se em vários percursos e diferentes planos que o utilizador vai percorrendo à medida que explora as alternativas que se apresentam em cada bifurcação ou encruzilhada, torna-se uma espécie de *arquétipo do espaço condicionado* (Moles & Rohmer, 1982: 77)<sup>272</sup>. Os trilhos digitais estão pré-ordenados por um conjunto de condicionamentos que não permitem ao utilizador organizar livremente as suas escolhas e movimentos, só os podendo realizar com sucesso segundo uma ordem que lhes demarca e canaliza a conduta. Desta forma, “uma direcção é a cada instante sempre favorecida e considerada como livre, as outras, por seu lado, são obstaculizadas, reduzidas ou anuladas” (*Id., Ibid.: 76*).

A dimensão labiríntica da plataforma é apresentada segundo uma lógica de progressividade, ou seja, as opções tomadas geram uma dinâmica encadeada de abertura e fecho de possibilidades de escolha que vão tornando o utilizador cada vez mais preso das suas próprias opções e delimitando a sua capacidade de decisão<sup>273</sup>. Por outro lado, uma plataforma com propriedades labirínticas permite aos seus programadores (e também utilizadores) jogar com o grau de acessibilidade e visibilidade dos conteúdos e funcionalidades conforme os queiram destacar ou,

---

decisão muito em termos de fazer escolhas sucessivas ao longo de um caminho ramificado” (*Id., Ibid.: 86*). A atracção pela imagem do labirinto foi para Simon tão fascinante que a aplicou à sua própria vida e à sua actividade científica. Para ele, “a metáfora do labirinto é irresistível para alguém que dedicou a sua carreira científica” (*Id., Ibid.: XV*) e, por isso, refere que “o labirinto tem sido a metáfora da minha própria pesquisa” (*Id., Ibid.: 331*). Sintetiza o percurso da sua vida nestes termos: “ao descrever a minha vida, tenho-a situado num labirinto de caminhos que se ramificam, num castelo de inumeráveis quartos. A vida está no movimento através desse jardim ou castelo, experimentando surpresas ao longo do caminho que cada um segue, perguntando (mas não muito solenemente) onde os outros caminhos teriam levado: a busca heurística para a solução de um problema mal estruturado. Se houver metas, elas não orientam tanto a busca como emergem a partir dela” (*Id., Ibid.: 367*).

Simon tornou-se um admirador das histórias de Jorge Luis Borges e do papel que os labirintos desempenhavam nelas e procurou saber por quê e, por isso, quando em 1970 se deslocou a Buenos Aires enviou ao escritor Jorge Luis Borges a seguinte mensagem: “A minha profissão é a de cientista social e procuro entender o comportamento humano por meio de modelos matemáticos (ou, mais recentemente, com modelos de simulação programados para computadores). Em 1956, publiquei um artigo que descrevia a vida como uma busca através dos corredores de um labirinto, com muitas ramificações e povoadas por um grande número de metas a atingir. Poucos anos depois, deparei-me com Ficções, em particular a história ‘A Biblioteca de Babel’, para descobrir que o senhor também concebe a vida como uma busca através do labirinto. Perguntei se alguma vez havia ocorrido uma transmigração comparável, a partir do corpo inerte de um modelo matemático para a carne viva da literatura” (*Id., Ibid.: 176*).

271 Para Simon (1981: 303), no entanto, as tentativas-e-erros não são completamente aleatórias ou feitas às cegas, sendo até bastante selectivas de modo que as indicações de progresso esporeiam novas pesquisas na mesma direcção e uma falta de progresso assinala o abandono de uma linha de pesquisa. Daí que a resolução humana de problemas, “da mais confusa à mais intuitiva, não envolve mais do que mistura variável de tentativa-e-erro e de selectividade” (*Id., Ibid.: 305*) e, nesse sentido, o “sucesso da resolução de problemas inclui a pesquisa selectiva do labirinto e a sua redução a proporções manejáveis” (*Id., Ibid.: 107-108*).

272 Como estrutura labiríntica “é um modelo recorrente que se aplica, em princípio, cada vez que a mobilidade é constrangida e isto de uma forma suficientemente complexa para escapar ao entendimento imediato do sujeito dessa mobilidade” (Moles & Rohmer, 1982: 77).

273 Este processo leva o utilizador, frequentemente, a percorrer novamente os mesmos percursos já calcorreados seguindo as regras da regressividade, ou seja, reconstituindo sucessivamente e de forma encadeada as aberturas e fecho de possibilidades num intrincado e paciente exercício de regressão até uma posição segura.

pelo contrário, proteger. Nesse sentido, o labirinto como analogia aplicada a este tipo de plataforma constitui “o símbolo de um sistema de defesa por parte de um centro” na medida em que pressupõe, nesse mesmo centro, algo de precioso que se torna necessário preservar daqueles que dele mais se encontram afastados (Ruivo, 2000: 24).

Neste modelo de plataforma o elemento central reside no processo de desenho do sistema que, depois de programado funciona automaticamente. Os especialistas da tecnoestrutura adquirem grande relevância na organização através do desenho desse sistema que funciona na base de uma sequência mecanizada e na elaboração dos respectivos manuais<sup>274</sup>. Embora este tipo de plataforma proporcione alguma margem de decisão operacional aos actores da periferia que, no âmbito delimitado da sua actuação, podem decidir de acordo com as suas próprias necessidades, no entanto, são condicionados pela “armação de referência dentro da qual terá lugar a decisão” (Simon, 1970: 206). Esta ocorre dentro dos parâmetros conceptuais formulados pelos níveis centrais do sistema tecnológico organizacional, reduzindo os problemas decisórios dos actores da periferia a dimensões manejáveis e limitando a extensão das suas decisões e actividades ao âmbito da regulação de processos decisórios centralmente desenhados. Por isso, “o desenho dos sistemas de tomada de decisão e de processamento de dados tende a constituir uma função relativamente centralizada” (Simon, 1992: 111). A autoridade do superior hierárquico é substituída pela sua representação e, dessa forma, deixa de ser uma pessoa para se tornar uma presença (Jesús Miranda, 1979: 132).

Por isso, este é o modelo de plataforma mais apropriado para a operacionalização dos procedimentos administrativos electrónicos, onde a participação de diversos tipos de actores nas várias fases de cada procedimento implica a distribuição desigual do poder de decisão, podendo até este tornar-se marginal para a maioria dos actores organizacionais quando o sistema electrónico estiver desenhado de acordo com um determinado esquema de restrições e automatização de alternativas. Embora a participação possa conter margens de poder decisório, no entanto, ele deve limitar-se aos pressupostos dentro dos quais pode ser exercido e cujo âmbito foi determinado pelos actores do perímetro do poder central, incluindo neles os elementos da tecnoestrutura. Assim, os processos de decisão são cada vez mais incorporados nas plataformas electrónicas e as decisões que vierem a ser tomadas são na maioria decisões

---

274 Segundo Herbert Simon (1970: 152) “uma consequência quase inevitável do emprego de manuais é que aumentam o grau de centralização na tomada de decisões” na medida em que constituem marcos de referência mais ou menos completos e uniformes que estabelecem as premissas de decisão para serem seguidos pelos utilizadores da periferia.

programadas e, por vezes, até automatizadas, pois as plataformas em determinadas circunstâncias antecipam-se ao utilizador, apresentando-lhe já prontas propostas de decisão que, em alguns casos, são autênticas hétero-decisões pois este não as pode sequer alterar, submetendo-se à lógica programada da plataforma. Esta centralização das premissas decisórias na programação das funcionalidades das plataformas electrónicas favorece o poder autocrático da especialização e aumenta a arbitrariedades das elites burocráticas, cujo domínio dos segredos do funcionamento das plataformas origina uma indiferença impessoal em relação às situações concretas dos administrados promotora do exercício do poder não democrático e até de práticas violadoras das regras do Estado de direito<sup>275</sup>.

Este modelo de plataforma baseia-se numa estrutura fortemente mecanizada. Ela corresponde à componente organizacional com maior afinidade com as *burocracias mecanicistas*, caracterizadas através das suas “estruturas afinadas para funcionar como se fossem máquinas bem integradas e bem reguladas”, através de procedimentos muito formalizados, da proliferação de regras, regulamentos e standardização dos processos de trabalho (Mintzberg, 2010: 345-346). Neste modelo de plataforma destaca-se o poder de influência considerável dos elementos da tecnoestrutura na medida em que este modelo de plataforma, exigindo uma construção complexa de funcionalidades, necessita da intervenção frequente dos especialistas da tecnoestrutura para efectuar interpretações e correcções. As suas funções especializadas são usadas para *standardizar os procedimentos administrativos electrónicos* como mecanismo de coordenação que dispensa a supervisão, a comunicação ou directivas superiores, pois a coordenação foi previamente realizada no momento da programação dos procedimentos na

---

275 Os níveis mais elevados da administração burocrática agem frequentemente transgredindo as próprias leis, não só agindo à margem delas, dilatando-as ou comprimindo-as, mas também contrariando-as. Nesse sentido, a ilegalidade nas práticas do poder central surge com frequência inscrita na legalidade que ele próprio procura assegurar e instituir (Poulantzas, 1978: 81). Nesse sentido, o poder central, ultrapassando as meras interpretações que visam colmatar brechas normativas (inadvertidamente ou não), pratica autênticas violações das regras do Estado de direito atingindo direitos legítimos dos administrados. Tais práticas têm-se tornado cada vez mais frequentes em virtude do carácter fluido dos actos administrativos automatizados pelas próprias funcionalidades das plataformas electrónicas, remetendo a Administração, com frequência, as próprias responsabilidades para as funcionalidades técnicas das plataformas que, por serem alegadamente neutras e cegas, não “autorizam” outra forma de proceder. Estas práticas encontram nas plataformas electrónicas um elemento facilitador constituindo uma novidade a frequência com que acontecem e a forma como persistem nelas, ignorando advertências e decisões como entidades relevantes como a Provedoria de Justiça ou os Tribunais. Neste sentido, as plataformas electrónicas facilitam o recurso a estas práticas na medida em que algumas aplicações das plataformas só estão activas durante um curto prazo no final do qual desaparecem, tornando mais difícil a acção de defesa daqueles que através delas são atingidos nos seus direitos. Estas situações verificam-se com particular frequência nos docentes contratados que, devido às especificidades das suas situações contratuais, normalmente relacionadas com a satisfação de necessidades pontuais e à vulnerabilidade da sua condição, enfraquecendo-os perante o poder central que os encara de forma residual e acessória, demonstrando pouca sensibilidade para a equidade das suas situações, tratando-as com distanciada indiferença e grosseiras violações da legalidade.

plataforma, devendo o utilizador apenas seguir as suas instruções à risca. Um modelo destes corresponde a uma estrutura organizacional fortemente burocratizada e nesse contexto as dimensões do tipo ideal burocrático mais fortemente congruentes com este modelo caracterizam-se pela sua intensificação e fidelidade aos traços originais do tipo ideal.

#### 4.2.1. Sistemas de regras

A administração segundo regras, não sendo uma característica exclusiva das organizações burocráticas, constitui, no entanto, um dos seus atributos mais facilmente reconhecidos. Na burocracia a autoridade resulta das regras e, por isso, ela “é um sistema de regras e não de pessoas” (Parkin, 2000: 68)<sup>276</sup>. Assim, os sistemas de regras tornam-se uma componente essencial do contrato explícito entre a organização burocrática e os seus membros, decorrente da crença na legitimidade das leis e da ordem legal. Por isso, o tipo ideal de burocracia weberiana é uma forma de dominação que se legitima pela crença dos membros na legalidade da ordem estabelecida (Mayntz, 1987: 112). Nesse sentido, na medida em que “se obedece às normas e não à pessoa” (Weber, 1993: 706), o superior dispõe do direito de mando legitimado por uma regra estatuída, podendo emitir ordens para fazer cumprir regras formalmente vinculantes que devem ser seguidas por todos os membros da organização, incluindo eles próprios. O detentor do poder de mando jamais o exerce por direito próprio, baseando-se em regras estabelecidas racionalmente e as ordens são dadas “em nome da norma impessoal e não em nome da autoridade pessoal; e mesmo a emissão de uma ordem constitui a obediência para com uma norma e não uma liberdade, um favor ou um privilégio arbitrários” (Weber, 1982: 339).

A incorporação de meios electrónicos nas organizações tornou os sistemas de regras mais variados e “cada vez mais complexos e detalhados, embebidos em conhecimento especializado, não só formalizados em estatutos e regulamentos, mas também inscritos na organização informal e imanentes a sistemas integrados de gestão electrónica, podendo ser desvendados retrospectivamente e inferidos através de processos hermenêuticos” (Lima, 2012: 145). Neste sentido, a gestão quotidiana das organizações no sector educativo realizada através de sistemas integrados de gestão electrónica apoia-se em sistemas de “regras com tradução ou operacionalização electrónica, [que] não são por isso mais flexíveis, menos imperativas ou

---

276 Segundo Max Weber (1993: 707) “obedece-se não à pessoa em virtude do seu direito próprio, mas à regra estatuída, a qual estabelece ao mesmo tempo a quem e em que medida se deve obedecer. Também o que ordena obedece, ao emitir uma ordem, a uma regra: à ‘lei’ ou ao ‘regulamento’ de uma forma formalmente abstracta”.

dotadas de um estatuto mais débil em termos injuntivos, antes pelo contrário” (*Id., Ibid.*). De facto, numa administração burocrática electrónica, as regras não só se tornam muito mais presentes no funcionamento quotidiano da organização, como se tornam mais eficazes em termos de aquiescência e imperativas em termos de força impositiva de um modo mais fidedigno, inescapável, porque as funcionalidades técnicas exigem o seguimento das regras (muitas delas implícitas no funcionamento das plataformas) de forma mais exacta e precisa. A tradução electrónica das regras organizacionais torna-as mais imperceptíveis e menos expressas, mas nem por isso menos soberanas pois comandam o quotidiano organizacional de modo categórico, socializando os actores organizacionais num clima de habituação funcional. Desta forma, as normas, mais do que directivas expressas e formais, emitidas explícita e directamente por uma autoridade, elas diluem-se em tarefas operacionalizadas electronicamente e, por isso, não se aceitam ou negoceiam, mas executam-se melhor ou pior do ponto de vista técnico. A conformidade ou aquiescência deixam de ser uma questão de opção, um acto da vontade, para se tornarem num acto de execução dirigido pela força impositiva do sistema. As regras traduzidas electronicamente são agora regras implícitas, inscritas em funcionalidades técnicas, tornando-se até desconhecidas no seu alcance e número para o utilizador, limitando-se este, frequentemente, a executar o que a plataforma lhe oferece para fazer e nos termos em que esta o determine.

Mesmo nos modelos de regulação emergentes, de regulação híbrida, dita não burocrática, a acção regulatória não diminui, podendo até intensificar-se, pois as políticas de avaliação e responsabilização pelos resultados, possuindo uma regulamentação menos detalhada em termos de processos tornam-se mais severamente reguladas em termos do cumprimento de objectivos. Mesmo assim, a administração mediante objectivos frequentemente degenera e converte-se em gestão por regras (Ahme & Brunsson, 2005: 534) na medida em que a complexidade da avaliação da performance reclama a existência de regras claras e compreensíveis.

#### 4.2.2. Registo em documentos escritos

A desmaterialização dos processos organizacionais não só não significou uma menor importância dada ao registo e guarda de documentos, como implicou o seu alargamento a actos e procedimentos da vida organizacional educativa anteriormente não abrangidos. A prática do registo escrito em formato electrónico não só se alargou a um grande número de actos da vida

organizacional educativa, como se tornou mais fidedigna e intensa. Esse alargamento do número de movimentos e actos organizacionais realizados por via electrónica conduziu ao aumento da quantidade de elementos da vida organizacional educativa sujeitos a registo, preservação e recuperação digitais. Essa comprovação abrange também a prova fiável da sua ausência e o registo das mais variadas incidências<sup>277</sup>. Eles são a expressão de uma burocracia que vê aumentadas exponencialmente as suas capacidades de registo e “gravação” do real, frequentemente através de “processos automáticos e não dependentes da vontade (e, por vezes, nem do conhecimento nem da aquiescência dos sujeitos envolvidos), amplificando sem precedentes a importância do material documentário, já muito para além das marcas administrativas tradicionais de tipo escrito” (Lima, 2012: 136).

Deste modo, a dimensão da burocracia weberiana de que a administração moderna se baseia em documentos escritos (Weber, 1993: 717) surge radicalizada na burocracia electrónica como expressão da burocracia do detalhe e da intensificação do registo, da transformação dos mais simples movimentos organizacionais em documentos escritos fixados em diferentes suportes electrónicos. A administração burocrática electrónica guarda o rasto digital de tudo o que nela sucede sob a forma de arquivos digitais que preservam a memória do que vai acontecendo em tempo real<sup>278</sup>. A omnipresença do registo escrito electrónico torna-se um facto organizacional muito significativo na medida em ele favorece a posição de poder de determinados actores do sistema organizacional, designadamente aqueles que têm acesso aos registos, proporcionando-lhes recursos de poder que eles poderão usar no governo quotidiano ou na disputa que venham

---

277 Um número muito alargado de movimentos da vida quotidiana das organizações educativas é registado com o máximo de detalhe e pormenor na variedade de plataformas ou aplicações electrónicas que cobrem cada vez mais vastas áreas do quotidiano escolar. As plataformas de gestão escolar constituem um exemplo desta realidade. Quase todos os movimentos da escola são captados pela plataforma através de registos detalhados, sendo possível saber com exactidão, por exemplo, os dados de uma determinada tarefa, a hora da sua realização, o funcionário que a executou, o material transaccionado e o seu valor, a pessoa atendida e quem a atendeu... Desta forma, tal como “o escritório e a fábrica acabarão por assemelhar-se cada vez mais” (Simon, 1992: 17) com o uso dos meios tecnológicos, assim a escola parece assemelhar-se cada vez mais a uma unidade fabril mecanizada com a medição e registo de todos os movimentos e tempos que nela ocorrem. Os processos de trabalho educativo são cada vez mais decomponíveis em tarefas registadas e controladas de forma automatizada, calculado o tempo da sua duração e verificada a realização dos actos previstos ou a sua ausência. As próprias plataformas procedem à análise sistemática dos dados registados, apresentando mapas gerais e individualizados onde são expressos ao mínimo detalhe a decomposição do processo de trabalho de forma simples e racional.

278 Por exemplo o artigo 31.º da Lei n.º 96/2015, de 17 de Agosto ao regular a necessidade da existência de um fluxo registado das várias fases do procedimento conduzido por meios electrónicos, refere no seu n.º 2 que “as plataformas electrónicas devem disponibilizar as funcionalidades necessárias para o cumprimento desta obrigação de forma a permitir manter os documentos no seu formato original, devidamente conservados, bem como um registo de todas as incidências do procedimento...”.

a ter com outros actores do sistema organizacional<sup>279</sup>. A intensificação da documentação electrónica da acção organizacional educativa tem como efeito uma maior pressão para a conformidade em relação às regras e directrizes emanadas pelas entidades superiores na medida em que uma maior capacidade de registo gera uma maior possibilidade de confirmação do cumprimento das regras. Assim, uma consciência do registo permanente de actos e movimentos origina uma necessidade maior de auto-vigilância, tal como uma maior capacidade de arquivo motiva uma maior possibilidade de controlo.

#### 4.2.3. Tratamento impessoal

A lógica do funcionamento organizacional mediante regras em detrimento das ordens pessoais adquiriu uma nova expressão com os avanços tecnológicos contemporâneos. Os meios electrónicos reforçam o carácter da administração como um sistema que funciona por si, refractária a critérios pessoais e a propostas que não se enquadrem em moldes pré-formatados. Eles não conhecem critérios de valor nem foram programados para serem por si justos ou injustos, mas para cumprir uma dada função. Constituem, por isso, a expressão de uma administração electrónica que se baseia numa obediência formalmente impessoal, obedecendo os subordinados mais a normas de funcionamento incorporadas nas plataformas do que a ordens directas e pessoais. As pessoas são comandadas cada vez mais pelo sistema organizacional patente na sua formulação electrónica do que por outras pessoas e, nesse sentido, devem ser leais e obedientes não a outras pessoas, mas às regras impessoais e ao sistema que as constituem (Gouldner, 1978: 312). Assim, o sistema tecnológico acentua o princípio weberiano de que “a lealdade moderna é dedicada a finalidades impessoais e funcionais” (Weber, 1982: 232), “sem aceção de pessoas” (Weber, 1993: 179)<sup>280</sup>, pois as

---

279 Na prática o registo electrónico é usado, a maioria das vezes, para aumentar o poder dos actores situados num ponto central aos quais são reportados todos os dados registados que, só pelo facto de os possuírem, já são detentores de um poder de facto através da permanente possibilidade do seu exercício junto daqueles, normalmente os subordinados, que são alvo do controlo proporcionado pelo registo. Nesse sentido, a posse dos dados provenientes dos vários pontos de registo estabelecem na prática “padrões de dependência” (Morgan, 2006: 174), pois o acesso exclusivo a determinados dados-chave, as informações recolhidas pelos inúmeros pontos de registo, tornam-se determinantes para suportar a demonstração de certos factos geradores de situações de dependência no contexto organizacional. No entanto, o registo electrónico também constitui uma fonte potencial de poder para aqueles que são alvo do registo na medida em que os dados registados, podendo vir a beneficiá-los numa determinada situação, constitui um recurso que usarão em sua defesa ou para explorar situações de tratamento desigual ou má actuação por parte dos responsáveis pelo sistema de registo. Assim, o registo electrónico pode constituir tanto um recurso de poder para os controladores como um instrumento de protecção e dispositivo de segurança para os controlados.

280 A referência de Weber à dimensão burocrática da objectividade na realização das tarefas “segundo regras previsíveis e ‘sem relação com pessoas’” (Weber, 1993: 731-732) deve ser enquadrada num contexto histórico



plataformas facilitam a transformação das ordens dos superiores em regras impessoais que aparecem no cenário electrónico como normas que fazem parte da lógica do funcionamento do sistema<sup>281</sup>. Deste modo, a “esfera da dominação personalizada contraiu-se e a dominação pessoal é cada vez mais substituída pelo controlo impessoal” (Gouldner, 1978: 315). A dominação com estas características assume “a forma impessoal de uma razão inscrita nas próprias coisas” (Chauí, 2000: 49), materializada nos meios electrónicos programados por especialistas despersonalizados e rigorosamente “objectivos” (Weber, 1993: 732).

#### 4.2.4. Ausência da arbitrariedade

A utilização das plataformas electrónicas introduziu uma dinâmica global não só de redução da arbitrariedade como de limitação do espaço ocupado pela discricionariedade<sup>282</sup>. Neste sentido, elas, na medida em que reduzem as possibilidades de escolha a determinadas opções e procedem ao registo de todos os actos e suas ausências, não só forçam a actuar de acordo com os procedimentos legalmente estatuidos, como acabam por restringir o próprio âmbito de decisão dentro da lei através de regras muito restritivas. Deste modo, na medida em que as plataformas se movem em direcção à redução da arbitrariedade, contribuem para a intensificação do carácter burocrático, uma vez que a “exigência de garantias legais contra a arbitrariedade” é um aspecto essencial da administração burocrática (Weber, 1993: 735)<sup>283</sup>. Deste modo, o “formalismo e a fria ‘objectividade’ normativa do sistema burocrático” (*Id., Ibid.*) incorporados nas funcionalidades das plataformas electrónicas permitem a “elaboração e vigência de normas estritas e precisas [que] impede até um certo grau a indeterminação e a arbitrariedade” (Mouzelis, 1991: 54); também dificultam a discricionariedade, pois para

---

específico mais do que uma disposição geral de desumanização. Esta referência de Weber visa contrastar a impessoalidade da burocracia com a regulamentação das relações através de privilégios individuais e concessão de favores próprias do patrimonialismo (*Id., Ibid.*: 718). A “objectividade” assinalada por Weber para a acção dos burocratas e critério para a tomada de decisões burocráticas supõe a capacidade de tratar as pessoas não em função do seu prestígio ou posição social, mas do mérito e da função, evitando-se os favorecimentos pessoais.

281 As dimensões da impessoalidade e formalidade muito presentes nas plataformas contribuem para atenuar os atritos reduzindo os contactos pessoais e substituindo-os por normas da organização inscritas nas funcionalidades das plataformas electrónicas que são convertidas em regras impessoais rigidamente aplicadas.

282 Os conceitos de discricionariedade e arbitrariedade são frequentemente permutáveis e até confundidos. Neste sentido, entende-se por discricionariedade a autonomia de escolha que um actor organizacional possui dentro dos limites que a lei e o direito lhe permitem, ou seja, possui uma capacidade de decidir entre alternativas, mas autorizado só a fazê-lo segundo os critérios estabelecidos na lei. Por seu lado, a arbitrariedade é constituída por actos ou decisões que extrapolam os limites da discricionariedade permitida pela lei e, nesse sentido, ultrapassam os critérios legais ou até os contrariam, tornando-se actos ilegítimos à luz da lei.

283 Para Max Weber a “igualdade perante a lei” e a “exigência de garantias legais contra a arbitrariedade” são aspectos essenciais da administração burocrática que “requerem uma ‘objectividade’ racional formal por parte da administração em oposição à discricionariedade pessoal derivada da graça própria da antiga dominação patrimonial” (1993: 735).

“racionalizar e tornar eficiente um aparelho administrativo é necessário dirigir e controlar o comportamento dos seus membros por meio de regras racionais que necessariamente reduzirão ao mínimo a iniciativa individual” (*Id., Ibid.*: 48-49). Nicos Mouzelis (1991: 48) acrescenta que “dentro da esfera das suas funções, e no que diz respeito à execução destas, não há dúvida que no tipo ideal de Weber a discricionariedade do burocrata fica reduzida ao mínimo através da vigência de regras de procedimento muito estritas”. Tais regras, dirigidas a impedir qualquer acção arbitrária, impõem um sistema rigoroso de conformidade formal-legal que acabam por não deixar muito espaço para a discricionariedade e iniciativa pessoais (*Id., Ibid.*). O uso dos meios electrónicos provoca uma restrição mais acentuada na autonomia dos actores organizacionais na medida em que obriga à conformidade com as regras de procedimento formais-legais nos estritos termos em que elas foram definidas, tornando-se, por isso, mais difícil uma actuação autónoma ou desconforme. Assim, o exercício da discricionariedade torna-se mais difícil porque sobretudo as plataformas deste tipo coarctam-lhe a possibilidade de prosseguir com a execução de uma tarefa quando não é respeitada a alternativa de acção inscrita na plataforma. Deste modo, a realização de processos de trabalho ou a execução de procedimentos até há pouco possíveis com uma margem de flexibilidade, torna-se agora inexecutável, porque o “sistema” (como é vulgarmente designado o sistema electrónico) não o permite, obrigando a cumprir escrupulosamente os termos e os tempos para os quais foram programados. Esta forma de actuação segue e acentua a matriz da racionalidade weberiana na medida em que “o mecanismo burocrático perfeitamente desenvolvido actua com relação às outras organizações da mesma forma que uma máquina com relação aos métodos não mecânicos de produção (Weber, 1993: 730-731), tornando o burocrata parte de uma “engrenagem num mecanismo sempre em movimento, que lhe determina um caminho fixo” (Weber, 1982: 265)<sup>284</sup>. A forma como os meios electrónicos interferem na diminuição da arbitrariedade reflecte-se, por exemplo, no modo como os processos realizados através das plataformas electrónicas são evitados<sup>285</sup> ou desejados<sup>286</sup> pelos

---

284 Nicos Mouzelis (1991: 43) considera que “um indivíduo que ocupa um insignificante lugar numa grande organização que não pode controlar ou entender, torna-se uma simples engrenagem de uma máquina, um autómata bem disciplinado e regular, com conhecimento técnico especializado, mas com uma grande ignorância e indiferença a respeito da sua posição e a sua finalidade na organização e na sociedade”.

285 Sempre que depende dos actores organizacionais a decisão de realizar processos através de uma plataforma electrónica, por regra e na medida em que a plataforma em questão implique limitações na sua arbitrariedade ou nas margens de liberdade, procuram evitar a sua utilização. Assim, por exemplo, a baixa adesão por parte das organizações escolares à realização dos Testes Intermédios para o 2.º ano de escolaridade, implicando a uniformização e restrição da discricionariedade através do uso de uma plataforma para operacionalizar a prova, conduziu os docentes a evitar a sua utilização, mas aplicando na mesma a prova como ficha de avaliação, mantendo para eles próprios o objectivo de aferição do ritmo das aprendizagens, mas furtando-se à utilização da plataforma. Este mesmo facto sucedeu com a utilização das plataformas Gatewit e Vortal para a realização de

actores organizacionais, conforme respectivamente lhes retiram a discricionariedade e liberdade de acção ou os protege limitando a arbitrariedade dos decisores. Apesar de as práticas arbitrárias, conscientes ou inconscientes, nunca desaparecerem totalmente num sistema por mais restritivo que seja, pois sempre que são criadas regras limitadoras são criadas oportunidades para as contornar, no entanto, é inegável que as plataformas introduziram uma dinâmica de diminuição da arbitrariedade e da discricionariedade no âmbito organizacional.

#### 4.2.5. Procedimentos automatizados

A automatização de procedimentos e processos de cálculo, instituindo uma ordem funcional própria que funciona por si, estabelece as bases de uma organização funcionalmente racionalizada. Assim, se a capacidade de cálculo automatizado da plataforma executa um conjunto de operações que se substituem e facilitam o trabalho ao utilizador da plataforma também lhe retiram a autonomia e o transformam em dentes de uma engrenagem mais sofisticada do que aquela que Max Weber previra. Os processos automatizados das plataformas electrónicas constituem a expressão intensificada da analogia da máquina usada por Max Weber<sup>287</sup> como característica da administração burocrática (Weber, 1966: 200-202; 1993: 730-731; 1990: 136). Estes processos baseiam-se numa lógica de progressividade e sequencialidade em que o preenchimento de determinados campos está condicionado pelo conteúdo dos campos anteriores e, por sua vez, condiciona o preenchimento dos campos seguintes<sup>288</sup>. O

---

compras electrónicas pelas organizações escolares tendo algumas destas adiado em vários anos a operacionalização dos procedimentos de aquisição por via electrónica apesar do seu uso ser obrigatório.

286 Na plataforma de contratação de docentes, especialmente a aplicação relativa à Bolsa de Contratação de Escola, os candidatos têm demonstrado a preferência por um conjunto de regras claras que, apesar de impessoais e inflexíveis, são do seu interesse porque dessa forma permite-lhes atenuar a dependência em relação aos superiores hierárquicos (do poder central ou dos directores das escolas) na medida em que as regras impessoais limitam tanto o poder do subordinado como o superior. O uso da arbitrariedade por parte dos decisores é o principal receio que os docentes enfrentam porque essa pode introduzir um factor de perturbação nas suas expectativas de segurança. Daí ambicionarem que todas as fases do procedimento sejam registadas e publicitadas na plataforma, garantindo-lhes uma maior transparência e protecção onde eles próprios podem escrutinar e verificar a aplicação equitativa das regras do concurso.

287 Para Max Weber, o Estado e a empresa capitalista moderna, no seu processo de “crescente burocratização”, de “‘progresso’ para o burocrático”, na medida em que permanecem internamente ligados ao cálculo, necessitam para a sua existência de “uma justiça e uma administração cujo funcionamento pode ser racionalmente calculado, pelo menos em princípio, por normas fixas gerais com tanta exactidão como se pode calcular o provável rendimento de uma máquina” (Weber 1993: 1061-1062).

288 Assim, no preenchimento dos procedimentos electrónicos como acontece, por exemplo, no concurso de professores ou no procedimento concursal de aquisição de bens e serviços, a decisão tomada num determinado campo condiciona ou até compromete automaticamente o prosseguimento do processo electrónico. Por isso, alterações a efectuar em certos campos podem não ser possíveis em determinadas fases do procedimento por originarem a inconsistência entre diferentes campos automaticamente interligados entre si (Cf. por exemplo, Portugal, 2013a: 6).

respeito pelas regras de funcionamento destes automatismos e encadeamentos constitui condição necessária para o cumprimento com sucesso dos procedimentos e tarefas necessários, obrigando o utilizador a respeitar escrupulosamente as regras incorporadas electronicamente para prosseguir nos procedimentos programados. Por outro lado, a crescente compatibilidade e interoperabilidade<sup>289</sup> entre plataformas ou ente campos da mesma plataforma permitem um intercâmbio generalizado de dados obrigando à codificação e uniformização dos processos de recolha e tratamento da informação com o objectivo do seu tratamento automatizado<sup>290</sup>, de controlo de tal modo que o que acontece num nível organizacional ou numa dada plataforma é reconhecível e escrutinável noutra.

A implementação de um sistema de baseado em dispositivos electrónicos com elevado grau de automatização faz com que se torne menor quer a autonomia dos utilizadores quer a intervenção humana directa dos superiores hierárquicos uma vez que com a automatização e a racionalização do processo de tomada de decisões a autoridade provém mais da “lógica da situação” (Simon, 1992: 115) do que da intervenção de actores humanos. Assim, os utilizadores da plataforma, mas também, em certo sentido, os seus gestores ficam presos às regras formais inflexíveis incorporadas nas plataformas, transformando-os em “apenas uma engrenagem num mecanismo sempre em movimento, que lhe determina um caminho fixo” (Weber, 1982: 265). Servindo-se das potencialidades e técnicas proporcionadas pelas plataformas electrónicas a “máquina viva que representa a organização burocrática” (Weber, 1993: 1074) pode formatá-las de modo a que os intervenientes, designadamente os utilizadores, se vejam obrigados a submeter-se impotentes à sua lógica, acabando por representar para eles o valor supremo e único de decisão acerca da forma de direcção dos seus assuntos. Neste sentido, a automatização de procedimentos constitui uma intensificação das características da burocracia weberiana na medida em que a tornam mais programada e previsível.

---

289 Por interoperabilidade entende-se a “capacidade das plataformas electrónicas para permutar informação ou prestar serviços, directamente e de forma satisfatória, entre os respectivos sistemas e os seus utilizadores, bem como operar com eles de forma efectiva” (Art.º 6.º, n.º 2 do Decreto-Lei n.º 143-A/2008 de 25 de Julho). Segundo o documento “Interoperabilidade na Administração Pública” da Plataforma de Interoperabilidade da Administração Pública, da AMA – Agência para a Modernização Administrativa (2011c: 4) define interoperabilidade como “a capacidade de múltiplos sistemas trocarem e reutilizarem informação sem custo de adaptação, preservando o seu significado”, distinguindo entre interoperabilidade técnica: a “capacidade de sistemas e dispositivos trocarem dados com fiabilidade e sem custos acrescidos”; a interoperabilidade semântica: a capacidade de manter o significado da informação em circulação, obtida pela utilização controlada de terminologias, taxionomias e esquemas de dados”; a interoperabilidade organizativa: a “capacidade de cooperação entre organizações, obtida pela compatibilização de processos, canais, motivação e outros elementos que facilitam a obtenção de fins comuns” (*Id., Ibid.*).

290 Ver n.º 2, do art.º 34.º e n.º 1, do Artigo 37.º da Lei n.º 96/2015, de 17 de agosto.

#### 4.2.6. Exercício não democrático do poder

Para Max Weber, a relação entre a democracia e a burocracia cria uma das fontes mais profundas de tensão na ordem social moderna, gerando uma antinomia básica entre a democracia e a burocracia<sup>291</sup> na medida em que o desenvolvimento das disposições legais abstractas necessárias para colocar em funcionamento os próprios processos democráticos origina a expansão e monopólio do controlo por parte dos agentes da burocracia, constituindo, por sua vez, uma ameaça aos princípios democráticos. Assim, enquanto a ampliação dos direitos democráticos exigia o desenvolvimento da centralização burocrática, o mesmo não ocorria no sentido inverso (Giddens, 2002: 26), onde o crescimento da burocracia podia representar uma ameaça à democracia através da tendência para a burocracia se tornar dominante em virtude do seu saber técnico especializado e do conhecimento fáctico decorrente da condução da administração do domínio das rotinas diárias, permitindo-lhe o acesso privilegiado e exclusivo a informações derivadas do cargo (Weber, 1993: 1099-1100). Weber encontra inerente a toda a burocracia a tendência a expandir as suas funções para áreas que idealmente deveriam ficar de fora da sua jurisdição, temendo-se que a autonomia burocrática, tão indispensável para o funcionamento efectivo da administração, pudesse ir longe demais, introduzindo elementos totalitários na ordem organizacional (Mouzelis, 1991: 29-31)<sup>292</sup>. A burocracia conseguiria esta superioridade através da capacidade de guardar segredo dos seus conhecimentos e intenções, tornando-se, por sua própria tendência, uma Administração que exclui a publicidade, ocultando, na medida do possível, o seu saber e a sua actividade perante a crítica (Weber, 1993: 744)<sup>293</sup>. Segundo Weber, o interesse de domínio das instâncias dirigentes da burocracia fará com que estas “propenderão sempre para uma liberdade o mais incontrolada possível” (*Id., Ibid.*: 1099), tornando inútil o controlo hierárquico da própria burocracia como

---

291 Esta antinomia é mais real do que aparente na obra de Max Weber em razão da sua concepção instrumental de democracia. Para Weber a democratização “não deve significar necessariamente o aumento da participação activa dos dominados no domínio dentro da organização considerada” (Weber, 1993: 739), não implicando qualquer distribuição do poder pelo povo, nem um controlo substancial sobre a política por parte do povo. Tais ideias eram ilusórias na era burocrática. Ela significava antes a possibilidade da selecção dos dirigentes por meio de competição eleitoral que lhes dava a legitimidade para imporem à burocracia a sua própria orientação (Beetham, 1988: 101; Lima, 1998: 94).

292 Para Reinhard Bendix, Weber considerava um problema o facto de que “sob a dominação legal, o exercício diário da autoridade fica nas mãos da burocracia. Mesmo o sucesso na disputa por votos, em debates parlamentares e nas eleições legislativas pode resultar em nada se não for acompanhado de um controlo efectivo sobre a implementação administrativa. Quando não se consegue tal controlo, a burocracia usurpa o processo de decisão política de acordo com sua tendência fundamental [...] de transformar todos os problemas políticos em problemas administrativos” (Bendix, 1986: 338).

293 Segundo David Beetham (1988: 166) a “administração burocrática não é antidemocrática por inerência. As suas capacidades organizacionais só passam a sê-lo quando protegidas pelo secretismo que consegue uma independência própria. Esta autonomia, embora autêntica, cria a ilusão de que a burocracia é auto-impulsionada”.

garante da igualdade legal entre os indivíduos com base em normas, colocando em risco os princípios da participação democrática e da garantia das liberdades individuais, pois, como constatou na Alemanha do seu tempo, “enquanto os escalões inferiores da hierarquia burocrática são controlados e criticados pelos superiores, falhava todo o controlo, tanto técnico como político, em relação às instâncias superiores” (*Id., Ibid.: 1100*). Deste modo, uma “concentração extensiva do poder administrativo, quando escudado nas reivindicações autoritárias do conhecimento especializado” (Beetham, 1988: 134), proporciona à cúpula da administração burocrática electrónica uma gestão autocrática do seu conhecimento especializado, eximindo aos políticos eleitos, mas sobretudo aos administrados, o acesso a informações relevantes sobre os próprios ou a aplicações electrónicas utilizadas por estes últimos e com implicações na sua condição, impedindo-os, assim, de exercerem os seus legítimos direitos<sup>294</sup>. Desta forma, colocaria em perigo a garantia dos direitos e liberdades das pessoas “na medida em que poderia sancionar novas arbitrariedades, essas agora anónimas, ‘sem face’” (Reis, 1989: 16).

Assim, a eficiência burocrática não é facilmente compatível com uma administração directamente democrática, pois “onde quer que exista, a administração directamente democrática é instável” (Weber, 2004: 194) e, por isso, pouco conciliável com a necessidade de uma “administração mais rápida e com directivas constantes, livre dos compromissos e variações da opinião da maioria” (Weber, 1993: 177)<sup>295</sup>. Deste modo, o sistema burocrático de organização tende a derrotar as tentativas de democratização (Blau & Scott, 1977: 215). A administração burocrática exige uma direcção monocrática ou orientada por um “pequeno

---

294 Este facto segue na linha das previsões que Weber (1993: 1074-1075) formulou sobre as ameaças da burocratização à democracia através das seguintes questões:

“1. Como é possível na presença da prepotência dessa tendência para a burocratização, salvar pelo menos algum resto de liberdade de acção ‘individual’ nalgum sentido? [...]”

2. Como pode haver alguma garantia em presença do carácter cada dia mais imprescindível do funcionalismo estatal – e do poder crescente do mesmo que daí resulta -, de que existem forças capazes de conter dentro de limites razoáveis, controlando eficazmente a enorme prepotência desta camada, cuja importância vai aumentando de dia para dia? Por acaso a democracia só será também possível nesse sentido limitado?

3. A terceira questão [...] resulta da consideração daquilo que a burocracia como tal não realiza, pois é fácil constatar que a sua capacidade, tanto na área da organização pública, política-estatal, quanto na da economia privada, apresenta limites fixos”.

295 Assim, a precisão, rapidez, univocidade, conhecimento da documentação, continuidade, discrição, uniformidade, subordinação rigorosa, diminuição de atritos e custos materiais e pessoais necessários para a estabilidade e previsibilidade no funcionamento de uma organização são “infinitamente maiores numa administração severamente burocrática, e especialmente monocrática, servida por funcionários especializados, em comparação com todas as outras organizações de tipo colegial, honorário ou auxiliar” (Weber, 1993: 731).

número”<sup>296</sup> em detrimento de decisões colegiais (de carácter mais democrático). Este facto reforça o poder exercido pelas instâncias superiores da administração pois ao mesmo tempo que lhes permite mais facilmente guardar segredo das intenções, das decisões e do conhecimento também os resguarda da possibilidade do exercício de direitos por parte dos administrados como resposta a erros da Administração. As plataformas electrónicas, sobretudo, do modelo *Labirinto Electrónico*, potenciam este processo burocrático do exercício não democrático do poder na medida em que a “adopção de decisões se converte cada vez mais numa questão ‘administrativa’ conduzida de acordo com os preceitos regularizados dos ‘peritos’” (Giddens, 2002: 32). Desta forma, o processo de tomada de decisão é deslocado para os níveis superiores da Administração através das intervenções técnicas individuais de um número restrito de especialistas da tecnoestrutura que assim estabelecem as premissas decisórias incorporando-as nas funcionalidades técnicas das plataformas, inibindo a “participação dos não especialistas” (Lima, 2002e: 88). Este facto conduz ao incumprimento da participação dos administrados no processo democrático de tomada de decisões<sup>297</sup>, podendo, ainda, levar à inobservância dos direitos elementares dos administrados face à Administração na medida em que a concepção e gestão das plataformas electrónicas, como expressão da Administração, estando fundadas num conhecimento altamente especializado, acessível a número muito reduzido de especialistas<sup>298</sup>

---

296 Para Max Weber (2004: 196), a "vantagem do pequeno número" como forma de dominação perante um grande número de dominados dá a possibilidade à "minoría dominante de comunicar-se internamente com rapidez especial, de dar origem, a cada momento, a uma acção social racionalmente organizada que serve para a conservação da sua posição de poder e de dirigi-la de forma planeada. Por esse meio, uma acção social ou de massas ameaçadora pode ser reprimida sem grande esforço, a não ser que os resistentes tenham criado para si dispositivos igualmente eficazes para a direcção planeada de uma acção social também voltada para o domínio. A 'vantagem do pequeno número' é plenamente eficaz quando os dominadores guardam segredo de suas intenções, das decisões e do conhecimento, atitude que se torna mais difícil e improvável com cada acréscimo. Todo aumento do dever de guardar o 'segredo oficial' é um sintoma da intenção dos dominadores de intensificar o poder por eles exercido ou da convicção de este estar exposto a uma ameaça crescente. Toda a dominação que pretenda continuidade é, em algum ponto decisivo, dominação secreta”.

297 Para Blau & Scott (1977: 214-215) o facto de se permitir que numa organização os subordinados possam discutir alguns dos problemas relacionados com a sua situação de trabalho é entendido, frequentemente, como uma forma democrática de administração. No entanto, essa prática só constituiria, para os autores, uma democracia se os subordinados tivessem o direito de tomar as decisões básicas acerca das operações e, não simplesmente, deixá-los decidir como melhorar as decisões já tomadas pela Administração. Essa prática sendo uma eficiente técnica administrativa, contudo, não envolve uma tomada democrática de decisões, pois esta exigiria que os subordinados tivessem o poder de contrariar a administração e decidir não fazer a mudança sugerida.

298 A utilização das plataformas electrónicas, na medida em que se enquadram num processo mais vasto de modernização da Administração suportada por novas correntes da gestão e recomendações de organizações internacionais como forma de encontrar soluções mais expeditas, desmaterializadas e “desburocratizadas”, mostram-se pouco compatíveis com formas de administrar baseadas em contextos colectivos de decisão e de discussão, não apenas mais democráticos, mas até mais eficazes (Lima, 2011b: 79). Neste sentido, elas exprimem uma lógica gerencialista e tecnocrática privilegiando as intervenções singulares, restritas ou até anónimas na programação e gestão quotidiana das suas funcionalidades, apresentadas como uma forma pretensamente mais eficaz do ponto de vista técnico-instrumental. Elas transformam-se numa expressão da acção do especialista

que gozando da “liberdade da especialização” podem, através de novas formas de arbitrariedade, produzir decisões restritivas dos direitos fundamentais dos administrados e impedir o seu exercício devido à fluidez dos actos administrativos electrónicos nem sempre facilmente reconhecidos como tal. Deste modo, as decisões da Administração, produzidas sem escrutínio e publicidade, são apresentadas como operações técnicas que escapam ao debate e à participação colectiva constituindo uma ameaça potencial à democraticidade na Administração.

#### 4.3. Plataforma Instrumento de Gestão

Este modelo de plataforma constitui a expressão da tendência verificada na administração educativa do crescimento de formas de organização e gestão apoiadas na formalização de objetivos expressos em metas quantificáveis baseados na precisão e calculabilidade do tratamento e gestão de dados. Assim, a plataforma constitui um instrumento de gestão através da análise de diferentes indicadores aptos a hierarquizar resultados e desempenhos com base no reconhecimento de traços comuns para sinalizar desvios<sup>299</sup>, estabelecer médias para identificar desalinhos, confrontando os resultados alcançados com os esperados, redutíveis a apresentações gráficas e quadros estatísticos. A tecnoestrutura exerce uma função de concepção de instrumentos de análise de dados e standardização do sistema de medição dos resultados ou dos rácios de distribuição de recursos. Uma plataforma desta natureza exprime a assimilação por parte do sector público de práticas e doutrinas de tipo gestor, na tradição do movimento da gestão científica (Hood, 1991: 5-6), que defendem a utilização no sector público de práticas próprias do sector privado, designadamente tornando as actividades das entidades do sector público mais estreitamente calculadas e avaliadas por técnicas contáveis numa perspectiva racionalista de carácter predominantemente gestor.

Este modelo de plataforma, implicando um determinado grau de transferência de responsabilidades operacionais para os actores periféricos ou para entidades privadas, torna pertinente o problema do controlo, ou seja, como pode a unidade pública central manter o controlo deixando alguma liberdade de gestão das operações na periferia ou monitorizar a

---

profissional e do gestor eficaz, cuja acção individual e reservada constitui um imperativo de aceleração da acção administrativa pouco compatível com a demora dos processos colectivos de participação. Neste sentido, a centralização de feição singularizada da programação e gestão das plataformas electrónicas entra em contradição com o exercício do poder democrático na administração escolar na medida em que coloca em causa as próprias “formas mínimas de democracia” (Lima, 2014: 1075) participativa.

299 A identificação das diferenças ou dos desvios a partir dos quais se constrói um sistema competitivo e hierarquizado pressupõe que os “objectos em comparação sejam efectivamente comparáveis, ou seja, que a comparação seja considerada legítima e que faça sentido para os intervenientes” (Lima, 2011a: 76).



execução dos serviços contratualizados com as entidades privadas? O problema resolve-se com um controlo apertado sobre os resultados, especificando os indicadores dos resultados ou objectivos a atingir nas suas várias dimensões, substituindo o sistema tradicional de regras por um sistema de regras periciais baseadas em dados e evidências geridos de forma analítica. Deste modo, este modelo de plataforma constitui uma expressão de um sistema organizacional que em determinadas áreas adopta a lógica de uma *administração por objectivos* em que as responsabilidades são especificadas de acordo com os resultados esperados ou objectivos contratualizados, indicadores sobre os quais incidirá a avaliação da sua actividade (Drucker, 1954; 1991). Assim, mais do que controlar as decisões, controlam-se os resultados das decisões. Neste sentido, os dirigentes das organizações escolares perante a pressão da responsabilidade pessoal pelos resultados, acabam por reproduzir na periferia o controlo de que são alvo através da implementação, por via electrónica, de processos organizativos cada vez mais racionalizados de modo a demonstrar para o exterior a imagem desejada e exigida pelo contexto de competição. A pressão para a necessidade de prestação de contas e exposição pública dos resultados e seu tratamento em termos comparativos e evolutivos acaba por produzir uma dinâmica centralizadora em que o centro obtém amplos poderes de comando sem os incómodos da responsabilização. Assim, um “eficaz controlo centralizado [...] não é genericamente incompatível com decisões e com práticas locais nem sempre totalmente articuladas e absolutamente dependentes do centro, desde que reconduzíveis aos interesses últimos centralmente definidos” (Lima, 2011c: 170). Deste modo, a diversidade de soluções adoptadas na periferia podem contribuir para “aumentar a eficácia de execução periférica das decisões políticas e normativas centrais” (*Id., Ibid.:* 179), dando origem a uma centralização com aparência de descentralização<sup>300</sup>; apesar da transferência para as unidades periféricas de determinadas operações, o controlo sobre as decisões de análise e avaliação bem como a alocação de recursos mantém-se no perímetro do poder central. No entanto, o centro não se limita a prescrever metas de desempenho para os actores da periferia, pois a atribuição de incentivos e sanções de acordo com os objetivos alcançados (ou não) torna-se uma estratégia particularmente poderosa para moldar o comportamento dos actores da periferia na medida em

---

300 A ideia de descentralização ganhou popularidade nos meios governamentais no âmbito da estratégia de modernização dos aparelhos administrativos da ideologia neoliberal cuja agenda se baseava designadamente nas medidas de desburocratização, privatização e descentralização. Neste sentido, a ideia de descentralização adquiriu grande margem de viabilidade política, sobretudo de carácter retórico, para os poderes centrais conseguirem atingir objectivos estratégicos não tanto relacionados com a verdadeira aplicação prática de medidas de carácter descentralizador, mas como forma de atingir determinados fins inscritos numa estratégia oculta de hegemonia sobre os actores para os quais a descentralização alegadamente iria favorecer.

estes se tornam cada vez mais focados nos objetivos e metas publicamente mais visíveis para a organização escolar<sup>301</sup>. A estratégia de mobilização enviesada do poder central, relegando para os actores da periferia questões operacionais passíveis de ser percebidas por estes como tomada de decisões próprias, torna-se eficaz na medida em que os processos de descentralização operacional vêm acompanhados de uma retórica emancipatória explícita que estimula os actores da periferia a confundir desconcentração com libertação do controlo burocrático, tornando o *locus* real da tomada de decisão cada vez mais invisível (Hoggett, 1996: 19). O retrato que emerge é de uma organização descentralizada operacionalmente com um centro forte e distante, comprometido em monitorizar o desempenho e moldar a actividade, concentrando-se em alguns indicadores-chave que dão ênfase a resultados, em vez de *inputs* ou processos. Assim, este modelo de plataforma é congruente com o protagonismo técnico-racional dos objectivos definidos com rigor, a fiabilidade e a certeza das tecnologias organizacionais, nas quais sobressai a centralização do poder de decisão político-estratégica coligada com práticas de descentralização técnico-procedimental e de delegação de responsabilidades nos administradores de nível intermédio (Lima, 2012: 141-142) onde os indicadores de desempenho constituem parte dos limites dentro dos quais as liberdades operacionais são realizadas (Hoggett, 1996: 21).

Neste sentido, é expectável que os indicadores quantificados colocados como metas pelo centro se transformem em objectivos mensuráveis na periferia reproduzindo as organizações escolares no seu interior a matriz de actuação imposta pelo poder central. Deste modo, aquilo que o centro valoriza a periferia sobrevaloriza. Admite-se, assim, que as opções das organizações escolares por determinadas funcionalidades das plataformas de gestão escolar (e da própria empresa fornecedora) em termos organizativos sejam largamente influenciadas pela valorização de determinadas políticas de avaliação de resultados escolares e práticas de tratamento e análise de dados relativos ao desempenho institucional levados a efeito pelo poder central. Assim, como “toda a avaliação da performance tende a interferir na performance a ser avaliada”

---

301 No entanto, convém não esquecer que os actores da periferia estão sempre atentos a oportunidades que lhes surjam para contornar os indicadores de desempenho por mais inescapáveis que pareçam. O facto dos sistemas de gestão de desempenho moldarem o comportamento dos actores da periferia, focalizando-se nos indicadores mais relevantes para a avaliação, também provoca o desenvolvimento de habilidades para, aproveitando as oportunidades proporcionadas pelo sistema, gerir a impressão ou atingir os resultados favoráveis através de métodos que não correspondem aos estipulados.

(Lima, 2011a: 73)<sup>302</sup>, também todas as práticas do cálculo da atribuição de recursos e avaliação institucional operacionalizados por via electrónica tendem a repercutir-se na opção das organizações escolares, porque “no âmbito de uma matriz de avaliações, comparações e incentivos relacionados com o desempenho, os indivíduos e as organizações farão o que for necessário para se distinguir ou sobreviver” (Ball, 2005: 549). Instala-se, portanto, uma dinâmica de reprodução na periferia da lógica implementada no centro, mas mais intensificada e detalhada, mais compatível com concepções racionalistas da organização escolar (Lima, 2012, 2015).

#### 4.3.1. Cálculo racional

A capacidade das plataformas electrónicas tem vindo a evoluir para níveis de computação sofisticados e automatizados capazes de proceder a uma análise refinada e multidimensional de uma dada realidade, excedendo, por vezes, a capacidade cálculo dos seus próprios criadores. Os matizes próprios do tempo de Weber coexistem agora com aspectos proporcionados pelo estado actual da evolução tecnológica, muito mais potentes e flexíveis do que aquelas que provavelmente Weber imaginaria. Deste modo, a crescente infiltração do cálculo racional, constatado por Weber no seu tempo, em que “tudo pode ser dominado através do cálculo e da previsão” (Weber, 1973: 159)<sup>303</sup>, assume agora características mais vastas. De facto, a dinâmica racionalizadora inscreveu nos sistemas organizacionais contemporâneos a compulsão para tornar real o que é tecnicamente possível. Esse movimento tem contribuído para que a ordenação racional dos meios electrónicos se tenha alastrado a domínios cada vez mais amplos e, sobretudo, mais detalhados e selectivos da vida organizacional. O exercício de análise estatística automatizada, para além de intensificar a presença da burocracia weberiana, acrescenta-lhe novos aspectos mais evoluídos e racionalizados que vão muito para além da aritmética das quantidades ou da ponderação absoluta dos valores. As plataformas potenciam a

---

302 Segundo Licínio Lima (2011a: 73), referindo-se à problemática da avaliação, afirma que os “referenciais de avaliação e os instrumentos adoptados representam, desde logo, informação estratégica para os actores escolares, tal como, de resto, os resultados produzidos e as suas eventuais consequências”.

303 Max Weber reconhecia que a ciência se havia transformado “numa operação de cálculo que se leva a efeito nos laboratórios ou nos arquivos estatísticos com o frio entendimento [...como] qualquer coisa que se produz ‘numa fábrica’” (Weber, 1973: 151). Na sociedade e nas organizações, o autor realça as “regras calculáveis” e a sua importância para a burocracia moderna. A peculiaridade da cultura moderna, e especificamente a sua base técnica e económica, exige a ‘calculabilidade dos resultados’” (Weber, 1993: 732). Desta forma, a “empresa capitalista moderna apoia-se sobretudo no cálculo. Necessita para a sua existência de uma justiça e uma administração cujo funcionamento possam calcular-se racionalmente, pelo menos em princípio, por normas fixas gerais com tanta exactidão como pode calcular-se o rendimento provável de uma máquina” (*Id., Ibid.: 1061-1062*).

mobilização de novas formas de cálculo mais precisas, que diminuem o erro humano e mais eficazes relativamente ao exercício da dominação e aos objectivos mais vastos da racionalização. Elas não só são ágeis e fidedignas nos processos mais básicos de cálculo como procedem a actos mais complexos de gestão da informação e aplicação de técnicas estatísticas multivariadas. Neste sentido, elas introduzem no âmbito do sistema organizacional uma radicalização dos atributos originais do cálculo racional, acrescentando-lhe, por outro lado, novas dimensões ao cálculo dos meios apropriados à obtenção de determinados fins. Os atributos originais, desde o cálculo de cifras até operações mais complexas de cálculo estatístico já existente no tempo de Weber e que ele próprio abordou no seus trabalhos de Psicofísica do Trabalho Industrial (Weber, 1994), passando pelo recurso a maquinaria nas indústrias em expansão ou então a genérica ordenação calculada dos meios em ordem a fins predeterminados, todas essas manifestações do cálculo racional weberiano estavam delimitadas por dimensões espaciais fixas e pelo estado evolutivo dos meios técnicos da época. Esses atributos são agora intensificados com a potência do cálculo automático e combinados com a ubiquidade dos meios electrónicos que liberta os actores organizacionais das limitações derivadas das barreiras geográficas e físicas, com a dimensão do tempo quase instantâneo e os sistemas sofisticados de inteligência e análise estatística. A sua potência de análise multidimensional das informações possibilita abarcar e analisar simultaneamente a grande massa e o indivíduo de forma personalizada. Desta forma, existem agora meios mais ajustados e aperfeiçoados para a obtenção de determinados fins. As características burocráticas do sistema organizacional não se enfraquecem com os atributos flexíveis e dinâmicos do novo contexto organizacional, antes se renovam e reforçam, adquirindo maior poder de adaptação e resiliência às novas exigências do ambiente. Elas dão seguimento ao crescente espírito de racionalização e conseqüente burocratização e à previsão weberiana da sua inevitável expansão numa sociedade de massas com apoio dos modernos meios de comunicação.

A omnipresença do cálculo no sistema organizacional educativo manifesta-se nos mais variados instrumentos e plataformas para operacionalizam novas formas de cálculo detalhado<sup>304</sup>, não a partir de valores absolutos de classificações, mas de valores de posicionamento relativo a uma média padronizada do conjunto das organizações escolares numa lógica de comparabilidade de

---

304 Por exemplo, o Portal Infoescolas recolhe dados dos exames nacionais e das classificações internas das escolas e procede à construção de um conjunto de indicadores considerados para o poder central como estatisticamente significativos no sentido de fornecer uma fotografia de cada organização escolar quer ao nível demográfico quer sobretudo no âmbito dos “indicadores de desempenho escolar”. Estes indicadores desdobram-se noutros mais específicos que comparam escolas, verificam a sua evolução e posicionam-nas no contexto geral.

forma a encontrar desalinhamentos e desvios face a uma situação de partida considerada expectável<sup>305</sup>. Os meios electrónicos fornecem instrumentos para novas funções de cálculo no universo educativo em que as escolas são avaliadas em função dos resultados considerados esperados para cada tipo de escola, organizadas em categorias, ou melhor, em *clusters*, em que o elemento de comparação está presente em muitos dos mais importantes indicadores de apreciação da performance. A “política da média” transforma-se na política da diferenciação em relação a essa mesma média, pois a normalização partindo de um campo de comparação conduz à sinalização dos desvios. O receio dos desvios em relação ao ponto médio óptimo do qual se deve estar próximo exerce uma força gravitacional irresistível para a padronização como critério prioritário a seguir<sup>306</sup>. Por isso, a posição relativa num campo de comparação torna o desalinho (sobretudo se sistemático) mais poderoso como instrumento disciplinador na medida em que expõe com maior clareza o desvio da média do que o cálculo na base de resultados absolutos que se dissolveriam na objectividade descontextualizada dos números. Assim, a análise multidimensional do posicionamento relativo a uma média tem mais força como instrumento de poder do que a apresentação dos números brutos, ou seja, a sofisticação do cálculo consegue penetrar em detalhes e revelar desvios de uma forma eficaz e rápida que de outro modo não seria possível através de uma mera análise das classificações.

O cálculo refinado estende a todo o sistema organizacional o conhecimento detalhado e a pressão para o alinhamento dos elementos mais desalinhados, pois o desalinho sistemático requer consequências, fomenta a dúvida (ou até a certeza) e também a pressão para o “castigo”. Um cálculo estatístico assim realizado torna o desvio e o desalinho inevitáveis num campo de comparação em relação a uma média, uma forma de dominação baseada na

---

305 A presença do novo cálculo racional no sistema organizacional educativo manifesta-se, entre outras formas, na elaboração de relatórios estatísticos automatizados com sistemas de sinalização e alertas para os programadores ou utilizadores, na recolha de dados e sua apresentação ao utilizador ou programador para a tomada de decisões, no cruzamento entre diferentes bases de dados com crescente grau de compatibilidade, o reconhecimento automático e interdição de determinados actos com dados incompatíveis entre si, construção de indicadores de progressão relativa e sua agregação à progressão associada a um dado universo, a transformação de valores absolutos em valores normalizados dentro de um determinado universo, a aplicação de diferentes sistemas de algoritmos de acordo fórmulas complexas, englobando numa mesma fórmula elementos quantitativos e elementos qualitativos, correlações entre variáveis, tendências de evolução temporal e tratamento filtrado de informação.

306 Por exemplo, o “indicador do alinhamento das notas internas atribuídas pela escola face às notas atribuídas pelas outras escolas a alunos com resultados semelhantes nos exames” torna-se na prática num alinhamento das escolas com os exames, numa soberania dos resultados dos exames e consequente submissão ao exame como critério máximo do seu agir, porque é em função deles que estão construídos os indicadores que calculam a posição relativa e da qual depende a reputação da escola e a atribuição de recursos. A avaliação interna, uma responsabilidade dos órgãos de gestão e administração das escolas, é vigiada matematicamente à distância pelo Ministério da Educação e Ciência para efeitos de cálculo de graus de alinhamento com os exames nacionais, através do resgate de dados do passado e a sua inscrição na narrativa histórica do presente.

racionalização sofisticada do cálculo. Este cálculo, baseado não nos resultados conseguidos, mas no posicionamento relativo em relação a uma média ou no grau de desvio em relação aos resultados esperados, pode prestar-se às mais variadas “engenharias estatísticas”. Com esse tipo de cálculo procura-se a norma para encontrar o seu desvio e quanto maior for o número de elementos integrados na norma mais fortemente se destacam os extremos num universo fortemente alinhado. Assim, a capacidade de cálculo resulta muito mais apurada e manejável, um instrumento de poder num quadro burocrático radicalizado.

#### 4.3.2. Velocidade

A velocidade das operações é um atributo inconfundível dos meios electrónicos que os diferencia de outros instrumentos organizativos utilizados em momentos precedentes da evolução das organizações. Eles contribuem, de modo decisivo, para a definição dos padrões dominantes no relacionamento das organizações com a “intensificação da aceleração” (Roberts & Armitage, 2006: 563). A “exigência de uma tramitação o mais rápida possível, precisa, sem ambiguidades e contínua” (Weber, 1993: 731) torna-se mais do que nunca um imperativo colocado pela “extraordinária aceleração na transmissão das comunicações oficiais [... que] exercem por si só uma pressão constante no sentido de acelerar o ritmo da reacção da administração frente às várias situações, conseguindo-se o óptimo neste sentido com uma burocratização rigorosa” (*Id., Ibid.*). Neste sentido, a velocidade de cálculo das plataformas electrónicas, a precisão e fiabilidade das suas operações, permitindo o armazenamento de grandes volumes de dados e a manipulação de símbolos tudo com uma grande rapidez de processamento, não só actualizam como intensificam a matriz burocrática weberiana através das potencialidades dos seus automatismos. As necessidades criadas pelo meio social e tecnológico geram a crescente dependência das organizações contemporâneas do uso intensivo e extensivo das tecnologias, instituindo a automatização e a racionalização dos processos organizacionais na proporção da penetração dos meios electrónicos nos seus hábitos quotidianos de administração. Este rápido desenvolvimento dos meios electrónicos permite a aceleração na criação de novas respostas e soluções organizativas através de um ritmo mais acelerado na vivência das tarefas quotidianas das organizações instituindo um espírito de permanente estado de prontidão. As organizações contemporâneas baseadas nos novos meios tecnológicos são, assim, marcadas pela pressão da necessidade da incessante aceleração, tornando-se organizações quase totalmente determinadas pela sua relação com a velocidade (Roberts & Armitage, 2006:564).

Essa aceleração implica a procura permanente de formas cada vez mais rápidas de realizar as tarefas ou tomar decisões no contexto organizacional, mesmo que dessa rapidez não resulte melhores soluções<sup>307</sup>. Por isso, a vivência do tempo acelerado na vida quotidiana deriva cada vez mais do ritmo imposto pela potência e aceleração das operações dos meios electrónicos transformados em imperativos de modernização e factores de competição. Daí que a possibilidade da permanente acessibilidade gera a necessidade de uma maior velocidade como matriz de uma administração digitalizada. A velocidade torna-se, assim, uma “ferramenta do poder e de dominação” (Bauman, 2001: 17)<sup>308</sup>, não totalmente nova, mas mais intensificada e adaptada aos novos contextos tecnológicos<sup>309</sup>. Na medida em que a burocracia weberiana tem como consequência o funcionamento de uma “administração mais rápida e com directivas constantes” (Weber, 1993: 177), a utilização dos novos meios electrónicos provocam uma aceleração geral na capacidade de resposta da Administração, provocando uma intensificação desta dimensão da burocracia weberiana.

---

307 As capacidades latentes dos meios electrónicos, designadamente no que diz respeito à potência da sua velocidade, são frequentemente testadas no intuito de tentar tirar o máximo partido das suas potencialidades ideais a fim de as colocar ao serviço do melhoramento do desempenho organizacional. O processo de “colocação de docentes ao minuto”, criado pela Circular n.º B14024576Q da DGAE, de 12 de Setembro de 2014, foi uma dessas tentativas experimentadas através das plataformas electrónicas para aumentar o grau de automatização e rapidez na colocação de professores. Através desse processo procurou-se “atribuir os horários disponíveis por ordem do pedido efetuado pela escola, sendo a colocação feita automaticamente ao minuto”, deixando de ser semanal para passar a ser diária, a qualquer hora e minuto, sendo todo o processo de contratação operacionalizado pela aplicação electrónica, não sendo necessário a intervenção do órgão de gestão no processo de selecção (*Id.*, n.º 12.2). Desta forma, o candidato deixaria de poder escolher um horário entre vários possíveis, submetendo-se àquele que lhe seria automaticamente e de forma cega atribuído pela plataforma no momento em que o seu lugar na lista de ordenação de candidatos surgisse. Desta forma, se conjuga a automatização com a impessoalidade da plataforma funcionando como um automatismo mecanizado que segue o seu curso tendo em conta a necessidade incessante de aceleração dos processos organizativos. No entanto, esse processo não se revelou pacífico nem eficiente não respeitando nem as preferências manifestadas pelos candidatos (retirando-lhes as possibilidades de poder escolher entre várias opções disponíveis naquela semana), nem a lista de ordenação dos mesmos na medida em que um candidato com graduação superior poderia ser ultrapassado por outro com uma graduação inferior (no caso de a este lhe ser atribuído um horário com um número de horas superior, porque o pedido da escola chegou minutos depois). Nesse processo o docente passaria a não ter qualquer possibilidade de escolher um horário ou uma localização de acordo com as suas preferências, mas a aceitar aquele que lhe coube em sorte através da conjugação de factores, como o momento da chegada do pedido da escola com o lugar ocupado pelo docente na listagem de graduação. Esse sistema de colocação foi abandonado nos anos seguintes.

308 Para Zygmunt Bauman a velocidade tornou-se “um factor importante, talvez o principal, da estratificação social e da hierarquia da dominação” (Bauman, 2001: 174) em que o jogo da dominação não é mais disputado entre o “maior” e o “menor”, mas entre o mais rápido e o mais lento, dominando os que são capazes de acelerar além da velocidade de seus opositores (*Id.*, *Ibid.*: 216).

309 Segundo Bauman (2001: 19) “o poder pode mover-se com a velocidade do sinal electrónico - e assim o tempo requerido para o movimento dos seus ingredientes essenciais reduziu-se à instantaneidade”. Para o mesmo autor, no nível de intensificação da mecanização automatizada a aceleração é utilizada como um factor de diferenciação e competição em que o acesso diferencial à instantaneidade se torna crucial (*Id.* *Ibid.*: 137).

#### 4.3.3. Aproximação entre o sector público e privado

A fronteira entre o público e o privado tem-se tornado mais ténue à medida que o Estado se torna mais receptivo aos modelos organizativos do sector privado e as empresas privadas vão encontrando no Estado um campo para o alargamento do seu espaço de acção (Brunsson, 2006: 244)<sup>310</sup>. A evolução registada aponta para uma nova ordem onde as relações entre a burocracia pública e privada se caracterizam cada vez pela interdependência e interacção, e não só semelhança e paralelismo. Para Max Weber (1993: 1061) a semelhança entre o sector público e privado quanto à organização das relações de poder e dos processos de trabalho<sup>311</sup> não significava, porém, a sua unificação, mas o trabalho das duas burocracias, uma ao lado da outra e mesmo possivelmente, uma contra a outra (*Id., Ibid.*: 1074). Ela acontecia dentro de uma delimitação mais ou menos definida. Porém, o paralelismo weberiano entre as duas burocracias encontra novos desenvolvimentos no âmbito das novas relações contemporâneas entre público e privado. Neste sentido, a capacidade de aceleração de soluções técnicas das empresas privadas que em virtude da especialização num domínio específico, desenvolveram processos tecnológicos mais aperfeiçoados, tornou-as mais aptas a dar resposta ao “vácuo tecnológico” surgido na Administração Pública, considerada mais lenta na capacidade de gerar soluções tecnológicas adequadas.

A burocracia estatal ao adquirir as soluções tecnológicas desenvolvidas pelas empresas do sector privado também acaba por adoptar as suas técnicas organizativas, originando o aparecimento no interior do sector público de práticas próprias do sector privado, bem como “nichos de negócios” que vão alargando o leque de necessidades técnicas e suas soluções. Entregando nas “mãos dos entendidos” parcelas de serviços que a máquina burocrática pública não foi capaz ou não teve oportunidade de desenvolver, alarga-se o círculo daqueles que passam a ser levados em conta na elaboração das decisões, em novas recomposições, e correlações entre si, de actores portadores de diferentes conhecimentos especializados que influenciam, cada vez mais, as tomadas de decisões. Deste modo, o processo decisório sofre a influência, nas suas várias fases, de uma amálgama de actores privados e públicos que se movimentam no espaço público interferindo nas decisões mesmo que não tenham nelas intervenção oficial.

---

310 A nivelção do sector público com o sector privado tem sido uma tentação recorrente dos decisores políticos que, intermitentemente, mas de forma progressiva, procuram alinhar-se com o sector privado, apoiando-se no lema “é assim no sector privado, deverá ser assim também no Estado” (Rosalino, 2013: 23).

311 Segundo Max Weber (1993: 1073) “as formas de vida dos empregados e trabalhadores das administrações estatais das minas e dos caminhos-de-ferro prussianos não são em absoluto sensivelmente distintas daquelas das grandes empresas capitalistas privadas”.



Assim, a relação entre as duas burocracias, privada e pública, torna-se mais estreita e cada uma vai buscar à outra mecanismos que a ajudem a solucionar questões específicas e a responder melhor às suas necessidades e interesses. A burocracia pública procura legitimidade para corresponder às expectativas de modernização tecnológica socialmente consensualizadas e a burocracia privada busca no espaço público um ponto de apoio para o robustecimento dos seus próprios negócios privados e a sua “institucionalização no aparelho e categorias do Estado” (Estêvão, 2012: 55). Neste sentido, os “diversos especialistas da burocracia privada trabalham facilmente com os seus pares da burocracia pública [...] e é raro a tecnoestrutura privada defrontar uma burocracia pública sem descobrir algum aspecto em que pode haver cooperação com vantagem mútua”, mesmo quando as duas estão em posições nominalmente contrárias ou em conflito (Galbraith, 1978: 184). A esta “tendência das organizações públicas e privadas para encontrar e prosseguir um objectivo comum” (*Id., Ibid.:* 166), apoiadas em “pontos de interesse coincidentes” (Mills, 1975: 340), chamou-lhe John Galbraith (1978: 166) a “simbiose burocrática”. Este intercâmbio entre as duas estruturas burocráticas que aproveitam pontos de contacto, partilham necessidades mútuas e interesses convergentes, recompensadores para ambas as partes, cria uma dinâmica complexa onde os dois tipos de burocracias expandem as mediações das quais retiram benefícios e nas quais “se fundem e confundem” num jogo complexo e difuso (Gentili, 1998: 86). Estes acordos e arranjos funcionais entre a administração burocrática pública e privada coloca em destaque a importância da mediação funcional de actores com “papéis limítrofes” (Parsons & Bales, 1955: 13)<sup>312</sup>, elementos de uma organização

---

312 O conceito de “papel limítrofe” criado por Talcott Parsons & Robert Bales (1955: 13) é utilizado aqui para representar funções coexistentes a duas ou mais organizações desempenhadas por um elemento de uma organização no mesmo campo de acção embora em posições formais diferentes. O papel desempenhado é limítrofe porque opera no campo de acção fronteiro da sua organização, servindo uma organização e representando outra diferente, desempenhando, portanto, um papel de dotado de alguma duplicidade. Estes elementos, actuando nas margens ou periferia da organização, são simultaneamente agentes duplos e mediadores, com a missão ambivalente de cooperar com a organização vizinha, mas ao mesmo tempo fazer avançar os interesses da sua própria organização. O “papéis limítrofes” que desempenham não os colocam numa posição marginal, mas tornam-nos peças centrais nas estratégias das organizações na medida em que se tornam em agentes de desenvolvimento de interesses simultaneamente convergentes e divergentes, cuidando dos objectivos de uma organização e fazendo avançar os interesses de outra, sendo, frequentemente, a fonte e a solução dos conflitos inter-organizacionais que em dado momento poderão emergir, conforme a força que exerça cada uma das organizações com as quais está comprometido no âmbito da cooperação, mas também das pressões cruzadas que surgem em virtude de interesses não totalmente coincidentes. Estes “papéis limítrofes” são desempenhados normalmente por elementos que trabalham para uma organização privada contratada para prestar serviços públicos no interior da administração burocrática pública. Como agentes privados eles misturam-se com os restantes serviços públicos e na óptica do utilizador o carácter privado da condição desvanece-se na natureza pública da função. Estas situações sucedem com frequência nas plataformas de compras electrónicas e nas plataformas de gestão escolar contratadas pelas organizações escolares. Nestas plataformas, estes actores privado-públicos, normalmente possuidores de conhecimento especializado, exercem, frequentemente, poder de influência sobre os restantes membros da organização, quer através da forma como concebem as funcionalidades das plataformas, quer emitindo orientações,

que desempenham funções coexistentes a duas ou mais organizações no mesmo campo de acção embora em posições formais diferentes.

A diluição de fronteiras entre actores privados e públicos a actuar no domínio público, o trânsito e a convivência próximas entre público e privado não configura a superação das características burocráticas da Administração, mas antes as ajusta às novas condicionantes históricas. A fluidez e a convivência próxima entre as duas burocracias, na medida em que as aproxima, potencia a capacidade racionalizadora do conjunto resultante, menos vertical, mas não menos hierárquico, que expande as relações de poder e dominação através de um todo organizacional complexo e menos nítido. Neste sentido, o carácter burocrático de cada tipo de organização sai reforçado, na medida em que “aquilo que expande uma burocracia expande a outra” (Galbraith, 1978: 165), ou seja, o “relacionamento simbiótico”, e não apenas semelhante e paralelo, entre os dois tipos de burocracia, potencia a adopção de mecanismos organizativos mais racionalizados por cada uma delas. Esta dimensão burocrática weberiana surge agora simultaneamente mais intensificada e mais afastada do modelo inicialmente previsto por Weber na medida em que presentemente a burocracia pública de alguma forma se mistura com a privada entregando-lhe uns espaços de actividade e conservando outros numa configuração mista e fluída que a torna diferente mas não menos burocrática.

#### 4.3.4. *Status*

No contexto de uma burocracia electrónica uma hierarquia formal menos pronunciada é compatível com a emergência de novas formas de graduação hierárquica baseadas no prestígio e no poder não formal. O esbatimento da hierarquia formal não implica necessariamente igual movimento no sentido de uma menor diferenciação. Pelo contrário, assiste-se ao aparecimento de novas formas de distanciamento de *status* fundados no prestígio em que novos grupos de actores organizacionais, não detentores de autoridade formal, mas de prestígio e poder conquistado pelo domínio do conhecimento especializado, estabelecem para o universo organizacional as premissas decisórias, gerando com isso novas ordens de poder e dependência.

Por outro lado, a nova lógica de competição entre organizações escolares induzida pelo poder central através das políticas de emulação e protagonismo dos resultados escolares divulgados publicamente e organizados em *rankings*, bem como a avaliação das escolas baseadas em

---

esclarecimentos e interpretações de normativos legais. Sob a branda capa do serviço público fazem avançar, por vezes, de forma subtil os interesses privados dos quais não se conseguem libertar.

grande parte nesses resultados, estabelecem novas hierarquias de prestígio e reputação com as respectivas consequências na desigualdade no acesso a recursos. Desta forma, as “hierarquias implícitas” (Sá, 2000: 8) invadem o universo das organizações escolares atingindo-as nos seus vários níveis e diferenciando-as em função da sua performance nos resultados ou de outras variáveis de prestígio pessoal ou de grupo com efeitos em cadeia ao nível da afectação de recursos<sup>313</sup>. Assim, uma escola bem posicionada num *ranking* dos resultados escolares adquire uma posição favorável de prestígio podendo mostrar perante os colaboradores internos e os actores externos a conformidade com regras institucionalizadas que promovam a confiança e credibilidade nas práticas da organização, retirando benefícios desse facto (Meyer & Rowan, 1999: 95). Os colaboradores internos acabam por também fazer do prestígio da organização o seu próprio prestígio, reproduzindo-se, dessa forma, um processo escalar de *hierarquias implícitas* baseadas num *status* derivado da sua pertença a uma determinada organização que age de acordo com os mitos que racionalizam a sua actuação (*Id., Ibid.*: 99). A organização, distinguindo-se numa hierarquia de competição, alarga o poder em relação às organizações escolares com quem compete, podendo vir a obter ganhos decorrentes da posição vantajosa na luta por recursos escassos. Desta forma, o poder alcançado é função do prestígio conquistado.

---

313 Cada vez mais se vai institucionalizando o estabelecimento de hierarquias informais de prestígio e reputação entre organizações escolares (agrupamentos de escolas ou escolas não agrupadas), estabelecimentos de ensino (dentro ou fora do mesmo agrupamento), turmas ou até docentes. As formas de estabelecer esta hierarquização podem variar desde motivações pessoais dos pais, estratégias de marketing das próprias escolas, manobras estratégicas de aliciamento de possíveis “utentes/clientes”, fabricação intencional do prestígio próprio ou da destruição da reputação alheia, resultados nos exames nacionais... A verdade é que a constituição de hierarquias informais baseadas no prestígio está em crescendo traduzida na solidificação de movimentos de escolha da escola por parte dos pais. Por exemplo, na área residencial da unidade organizacional em análise verificamos um movimento de matrículas de um grupo de pais residentes na mesma área geográfica cuja variação na escolha da escola passou por quatro organizações escolares diferentes dentro e fora do concelho. Assim, na transição para o primeiro ciclo escolheram uma docente de um estabelecimento de ensino de uma organização escolar fora da área de residência; o mesmo conjunto de alunos no final do primeiro ciclo abandonou o agrupamento onde estavam inseridos e mudou-se para a unidade organizacional em análise para aí frequentar o segundo ciclo; na transição para o terceiro ciclo, escolheram a escola com terceiro ciclo e secundário do mesmo núcleo urbano e finalmente na transição para o secundário, abandonaram a escola secundária, onde supostamente poderiam continuar a escolaridade, para escolherem escolas secundárias de outros concelhos mais bem colocadas nas “hierarquias implícitas”. Porém, dentro de cada escola a pressão para integrar turmas com melhor reputação e até docentes também existe, embora mais subtil e com menos sucesso nos seus intentos, pois o poder de escolha já não reside nos pais. No entanto, estes possuem, ainda, o poder de criar obstáculos aproveitando oportunidades fornecidas por alguma eventual falha da escola ou do docente no processo pedagógico e formas de pressão no caso da não integração na turma pretendida ou do docente atribuído à turma não ser enquadrável nos padrões desejados. A consequência destas práticas é que as escolas com excesso de procura procedem à selecção de alunos usando o critério académico como prioritário, gerando um efeito em cadeia com as escolas com melhores alunos a obterem melhores resultados e, por sua vez, estes aumentam a procura, provocando diferenciações de mérito e prestígio nem sempre representativas das práticas pedagógicas, com óbvias consequências na assimetria ao nível da captação de recursos e, em certas escolas e turmas, a verificação de “uma clara sobre-representação de determinados segmentos da população, que não tem correspondência na composição da população servida” (Sá, 2000: 8).

O reconhecimento do prestígio conquistado pode constituir a base a partir da qual pode ser exercido o poder de determinado grupo de actores bem como “a luta pelo poder também é condicionada pelas ‘honras’ sociais que ele acarreta” (Weber, 1982: 211). Por isso, o *status* anda, frequentemente, associado ao poder, ou melhor, aos recursos simbólicos do poder<sup>314</sup>. As vantagens do *status* são aquelas normalmente associadas ao poder, ou seja, a capacidade de controlar o que se espera dele, o que ele espera dos outros e impor limites às actividades dos outros (Boltanski & Chiapello, 2009: 153). A quantidade de esforços gerenciais e técnicos que anteriormente se dedicavam ao longo de toda a linha hierárquica na tomada de decisões diárias, volta-se agora para os actores responsáveis pelo desenho do próprio processo de decisão e para o desenvolvimento e manutenção dos modelos básicos das bases de dados e dos padrões automatizados da análise estratégica da informação recolhida (Simon, 1992: 112). Eles integram novas graduações hierárquicas de prestígio e poder, mais indirectas, mas efectivas e não menos assimétricas. Estes grupos tendem a agrupar funções dominantes no espaço organizacional e segregá-las dos níveis administrativos inferiores, segregação que ocorre tanto pela diferente relevância das funções exercidas como pelo controlo da segurança de certos espaços abertos apenas à elite, ou seja, aos grupos simbolicamente segregados, protegidos atrás da própria barreira formada pelo código e vocabulário do conhecimento pericial. Do auge do poder especializado organiza-se uma série de hierarquias organizacionais simbólicas de forma que os níveis administrativos inferiores possam reflectir símbolos de poder e apropriar esses símbolos, construindo comunidades organizacionais de segunda ordem. Estas, por sua vez, também tenderão a reproduzir uma série de processos hierárquicos de segregação, uma espécie de “condomínios fechados” (Castells, 2007a: 541) de práticas homogéneas que tentam reproduzir em menor escala, e de forma também segregada, o ambiente simbólico exclusivo da elite privilegiada. Neste sentido, o prestígio conquistado é função do poder alcançado.

Tanto o poder conseguido através do prestígio conquistado como o prestígio alcançado pelo poder exercido, tornam-se duas formas de diferenciação, de evolução para o distanciamento social e para a exclusividade no acesso a determinados benefícios ou recursos, novas formas de elevação de *status* de uns e simultânea descida do *status* de outros, um círculo vicioso de prestígio e poder.

---

314 Para Boltanski & Chiapello (2009: 385) o diferencial associado ao *status* “já não é um diferencial de propriedade, mas um diferencial de poder”.

#### 4.4. Plataforma Ferramenta de Ajuste

Este modelo de plataforma constitui um mecanismo de adaptação do sistema organizacional às particularidades, por vezes contraditórias, da acção dos intervenientes<sup>315</sup>. Por isso, o poder de decisão, a organização das actividades e o controlo das comunicações estão distribuídos, embora com graus diferentes e variáveis, pelos vários intervenientes nos processos organizacionais, onde sobressaem a diferenciação de interesses e a negociação como forma de ajustar os processos e desempenhos de uns com os outros. Este modelo de plataforma é normalmente utilizado como instrumento de coordenação de actividades, estabelecendo as comunicações formais e informais e a partilha de informação variada entre os elementos das organizações escolares, entre estas e os encarregados de educação, funcionando como ferramenta de trabalho e interacção entre docentes e alunos ou como estrutura de monitorização e gestão das actividades escolares e de lazer dos alunos por parte dos encarregados de educação. A gestão das operações na plataforma pode ser accionada pelos diferentes intervenientes periféricos, facilitando a adaptação mútua, a partilha e a cooperação e tornando o sistema burocrático de organização mais dinâmico e adaptável às necessidades e interesses dos grupos de actores e da organização na qual a acção deles se enquadra. Os intervenientes no processo educativo, comungando dos mesmos objectivos, mas partindo de posições diferentes ou, por vezes, até antagónicas, só conseguem uma acção eficaz se forem capazes de ajustarem os seus interesses e gerar o seu próprio sistema de coordenação. A imprevisibilidade inerente a um campo de acção complexo com um elevado número de incidências e diversidade de posições tornam infrutífero qualquer mecanismo rígido de coordenação. Neste caso o mecanismo privilegiado de coordenação mais congruente com um sistema organizativo adaptável é o *ajustamento mútuo* (Mintzberg, 2010: 21) sendo o modelo de plataforma *Ferramenta de Ajuste* aquela capaz de dar melhor expressão a esta realidade.

Por isso, este modelo de plataforma permite também que os actores organizacionais dos níveis periféricos possam tomar parte na condução do processo decisório. A informação e as comunicações circulam de modo flexível, onde quer que se mostrem necessárias e na medida do que for negociado pelos intervenientes ou decidido espontaneamente pelos actores no âmbito das suas possibilidades de acção e em função da natureza das decisões a tomar. Conservando a matriz burocrática, a plataforma permite a “personalização das funções” (Lévy, 2000: 45),

---

315 Subjacente a este cenário reside um quadro competitivo próprio de um mercado interno na Administração Pública em que cada escola procura projectar as suas melhores práticas, agregar os *stakeholders* e comunicar com os seus potenciais e actuais “clientes”.

possibilitando a “adaptação localizada” (Weick, 1976: 6-7), ajustando-se às necessidades e especificidades contextuais dos intervenientes.

Os participantes nos processos socioeducativos locais tornam-se mais do que uma mera periferia, fazendo da periferia não uma simples extensão do centro, mas antes o centro da acção educativa concreta, numa “centralidade periférica” (Lima, 2011c: 187,190) que torna os intervenientes no processo educativo local em elementos activos no contexto de uma administração centralizada. Ela constitui um ramo descentralizado num sistema burocrático globalmente centralizado. No contexto deste tipo de plataforma podem existir vários pólos de centralização da informação de acordo com a centralidade concedida a determinados actores e ambientes digitais. Baseando-se a plataforma numa lógica de partilha de conhecimento e informação, cada participante da rede periférica pode constituir um elemento unificador de fluxos de informação originários de vários ambientes digitais.

Esta capacidade de disseminação do poder de decisão pelos vários participantes, tornando possível inclusive a centralização na periferia não contradiz a existência de uma hierarquia. A estrutura hierárquica faz parte da essência de qualquer plataforma electrónica, reproduzindo de certa forma a realidade não digital. Neste sentido, existe na rede de fluxos uma estrutura de base hierárquica em que determinados actores possuem uma maior centralidade para proceder a escolhas e delimitação dos espaços de acção dos elementos que se situam no seu universo de contactos. Assim, a lógica participativa deste tipo de plataforma é compatível com um determinado grau de restrição, pois tanto os ambientes restritivos podem ser conciliáveis com a capacidade criativa dos actores como os ambientes dinâmicos requerem uma determinada porção de rotina e restrição como ponto de apoio para a resolução de problemas não estruturados<sup>316</sup>. Ela contém um misto de liberdade e restrição, uma vez que no campo organizacional não existem situações de todo não estruturadas pois a imposição e fixação de limites está inerente a qualquer situação de inovação. Neste sentido, a plataforma tem como objectivo “solucionar problemas compreensíveis na sua estrutura profunda, mas não familiares nos seus detalhes” (Simon, 1992: 92).

---

316 Os actores organizacionais acabam por encontrar frequentemente nos ambientes restritivos formas imaginativas de participar no processo decisório furtando-se à rigidez das normas definidas e descobrindo formas de expressão de parcelas de autonomia clandestinas, toleradas ou até resgatadas como complementaridade do sistema vigente. Por outro lado, a rotina torna-se “um refúgio grato em relação às florestas sem trilhos das áreas dos problemas não-familiares. As pessoas sentem maior interesse por situações que não são nem inteiramente estranhas nem inteiramente conhecidas, onde haja uma novidade por indagar, mas onde as similitudes e os programas recordados a partir da experiência passada ajudam a guiar a exploração” (Simon, 1992: 92).

A plataforma como instrumento de uma organização mais flexível e dinâmica, integrando num mesmo campo de acção actores do perímetro organizacional e outros fora dele, é compatível com a matriz burocrática da organização. É um modelo de plataforma congruente com uma burocracia mais fluída, admitindo determinados graus de *articulação débil* (Weick, 1976), expressão de um sistema organizacional que nem sempre constitui um todo coerente e articulado, vulnerável ao ambiente externo, marcado por determinados graus de incerteza e ambiguidade, onde os objectivos e tecnologias, por vezes, são vagos e a participação fluída (Cohen, March & Olsen, 1972: 2). Este modelo reproduz na plataforma um ambiente ao mesmo tempo complexo e dinâmico em que os diversos intervenientes no processo socioeducativo cooperam entre si num sistema variável e adaptativo, organizado em torno da comunicação de informação e da resolução de problemas. A maior flexibilidade das respostas organizacionais, não estabelecendo uma dinâmica integradora, porém, também não constitui um elemento de desintegração, mantendo-se sempre a existência de um mínimo de ordem e controlo organizacionais.

#### 4.4.1. Separação entre a esfera oficial e a esfera privada

Na organização burocrática contemporânea deixou de existir uma rigorosa separação entre a esfera privada e oficial bem como deixou de ser a exclusiva proprietária dos meios administrativos<sup>317</sup>. Neste sentido, a presença desta categoria weberiana (Weber, 1993: 717-718; 1061)<sup>318</sup> sofreu alterações com a evolução organizacional e tecnológica, estando agora muito menos presente e menos reconhecível na configuração da nova burocracia electrónica. Assim, o “ubíquo computador portátil” (Castells, 2007a: 542), o omnipresente *e-mail* ou as ininterruptas plataformas electrónicas tornam o funcionário sempre acessível e em estado de permanente prontidão, pois com os novos meios electrónicos muitas das tarefas que pode realizar no local de

---

317 Boltanski & Chiapello (2009: 193) também sinalizaram esta mudança num âmbito mais vasto de alteração de paradigma para um “mundo conexcionista”. Para eles a “distinção entre vida privada e vida profissional tende a desvanecer-se sob o efeito de duas mesclas: por um lado, entre as qualidades da pessoa e as propriedades de sua força de trabalho (indissociavelmente misturadas na noção de competência); por outro lado, entre a posse pessoal - em primeiro plano, a posse de si mesmo - e a propriedade social, consignada na organização. Torna-se então difícil fazer a distinção entre o tempo da vida privada e o tempo da vida profissional”.

318 Para Max Weber “a organização moderna burocrática distingue em princípio entre o serviço oficial e os assuntos particulares, pois separa em geral a actividade burocrática, como sector especial, da esfera da vida privada, e os meios e recursos oficiais dos bens privados do funcionário. [...] O princípio estende-se até mesmo ao empresário. O escritório e a residência, a correspondência comercial e a privada, os bens comerciais e os particulares se encontram em princípio separados em toda a organização comercial de tipo moderno” (Weber, 1993: 717-718). Para o autor, “a ‘separação’ do trabalhador dos meios materiais do trabalho [...] é comum, como tal decisivo, tanto à empresa político-militar estatal moderna como à economia capitalista privada” (*Id., Ibid.*: 1061).

trabalho também as pode executar a partir de casa ou de um outro local distinto<sup>319</sup>. Por isso, a possibilidade da permanente acessibilidade do funcionário gera a necessidade da sua constante disponibilidade. A facilidade de acesso promove o permanente estado de prontidão. O número das tarefas consideradas inadiáveis aumenta na proporção do grau de acessibilidade por via electrónica e as necessidades sentidas surgem em função das possibilidades criadas. O trabalho na escola ou o trabalho da escola a partir de casa diluem-se no mesmo e único campo de disponibilidade<sup>320</sup>. Agora, as ordens dadas dentro ou fora do horário de trabalho têm a mesma legitimidade, tornam-se ambas da mesma ordem de valor, dispõem da mesma força impositiva, possuem o mesmo carácter, exigem a mesma necessidade de obediência e a mesma urgência no cumprimento. Deste modo, “o próprio local de trabalho, ao contrário do que Weber admitira, sofre um processo de extensão radical, promovendo a invasão da esfera pessoal e doméstica [... onde] tudo, agora, é local de trabalho, e em qualquer circunstância temporal, dada a permanente disponibilidade e acessibilidade, ou estado de prontidão, dos trabalhadores” (Lima, 2012: 145. A esfera privada, ao tornar-se uma extensão da esfera oficial, é invadida pelas incidências desta enfraquecendo o mundo familiar como espaço capaz de funcionar como um escudo de protecção (Boltanski & Chiapello, 2009: 25). O funcionário, ao não conseguir “libertar-se” do ambiente de trabalho, torna-se mais dependente dele, mais envolvido por uma atmosfera de trabalho que não o larga esteja ele em casa ou na organização à qual se encontra vinculado.

#### 4.4.2. Separação entre funcionários e a propriedade dos meios de administração

A utilização dos meios electrónicos na Administração produz uma alteração no quadro organizativo das relações de trabalho, tornando-as mais heterogéneas passando o trabalhador a

---

319 Para Roberts & Armitage (2006: 563) um aspecto importante da organização hipermoderna é que os seus funcionários devem estar ligados à organização em todos os momentos, através, por exemplo, telefones móveis, dispositivos de Internet e terminais de computadores ligados em rede nos escritórios e nas residências dos funcionários. Pois é somente desta forma que os funcionários na organização hipermoderna podem tentar responder à sua necessidade de velocidade excessiva.

320 Esta diluição de fronteiras tem vindo a intensificar-se com o trabalho dos professores e dos órgãos de gestão das escolas. Os professores, designadamente, através do uso das plataformas de gestão escolar baseadas na Internet, além do trabalho próprio de preparação das aulas e avaliação, são agora confrontados com a constante necessidade de permanecer contactáveis para responder a comunicações, comunicar ou proceder à realização de tarefas *online* no âmbito profissional, de casa ou fora do seu horário de trabalho. As comunicações entre a administração central e os órgãos de gestão das escolas não conhecem horário de expediente e na contabilização dos prazos para a realização de tarefas ou conclusão de procedimentos a noite pesa tanto como o dia. O termo de muitos dos prazos para procedimentos (23 h e 59 m) constitui a expressão da diluição entre o tempo de trabalho e o tempo de descanso, entre a esfera privada e oficial.



ter maior flexibilidade relacionada com o local de onde realiza o trabalho, não adquirindo, no entanto, maior controlo sobre o próprio processo de trabalho (Sennett, 2009: 68). Os novos meios electrónicos são importantes facilitadores deste modo de organização, uma vez que permitem a coordenação de sistemas flexíveis de produção dentro e entre organizações através do espaço e do tempo (Roberts & Armitage, 2006: 561). Dessa forma, na administração electrónica os funcionários devem estar ligados à organização em todos os tempos, através, por exemplo, telemóveis, dispositivos portáteis de internet e terminais em rede de computadores nos escritórios e nas suas próprias casas (*Id., Ibid.*: 563). Neste sentido, o trabalhador acaba por se tornar em parte possuidor dos meios de trabalho, pois ao cumprir no domicílio (ou noutra local) ordens imperativas é obrigado a possuir as suas próprias ferramentas para a realização do trabalho e a disponibilizá-las ao serviço da entidade empregadora. Aliás, não só disponibiliza os seus próprios instrumentos para o trabalho efectuado de casa como os transporta para a organização para a realização de trabalhos seus para a organização, da mesma forma que os utensílios desta, com frequência, são levados para o domicílio do funcionário para a realização de trabalhos daquela. Assim, tanto os recursos da entidade empregadora como os do funcionário contribuem ambos para o mesmo fim, igualam-se na sua finalidade. Por isso, tanto uns como outros passam a ter a mesma ordem de grandeza, ambos são indispensáveis para a realização do trabalho do funcionário.

Deste modo, a dimensão da burocracia weberiana de que os membros do quadro administrativo devem estar completamente separados da propriedade dos meios de produção e administração através da existência de “uma separação correspondente entre o lugar onde são executadas as funções oficiais, o *bureau*, e o domicílio” (Weber, 1971: 18), torna-se no contexto da administração electrónica menos presente e mais diluída por novas formas de conexão em rede por via electrónica. No entanto, tal não significa uma menor submissão, pois os trabalhadores “trocaram uma forma de submissão ao poder — cara a cara — por outra, electrónica”, passando a “lógica métrica” do tempo do relógio de ponto para a tela do computador (Sennett, 2009: 68).

#### 4.4.3. Meio óptimo

Numa Administração que se pretende mais rápida, fiável, mais próxima das necessidades dos utentes, mais flexível e dinâmica, os instrumentos electrónicos, porque possuem muitos desses atributos, tornam-se o meio adequado para obtenção do máximo de precisão e eficiência em termos de funcionamento da organização. Eles integram-se no contexto de aperfeiçoamento

permanente e progressivo dos meios e, por isso, constituem instrumentos privilegiados ao serviço da administração burocrática no sentido de se conseguir o óptimo dos resultados. As plataformas electrónicas têm sido utilizadas, num quadro de racionalidade de tipo económico e modernização do sistema burocrático, como meios privilegiados de optimização dos processos organizacionais.

Neste sentido, as plataformas electrónicas são um recurso incontornável de uma organização burocrática que, numa lógica de modernização, procura tirar o máximo benefício das tecnologias electrónicas. Devido às suas capacidades para proporcionar acções com maior precisão, partilha de informação e meio de comunicação através de suportes cada vez mais sofisticados de troca de informação e comunicação e individualização de processos, tornam-se compatíveis com uma administração burocrática mais fluída e flexível. Elas proporcionam novas características a esta dimensão da burocracia weberiana e, neste contexto, as plataformas electrónicas, como meios adequados para atingir os fins da eficiência e elementos preponderantes do processo de modernização da administração burocrática, elas constituem instrumentos contemporâneos da procura da “máxima técnica universal do *optimum*, isto é, a consecução de um êxito relativamente grande com um gasto mínimo” (Weber, 1993: 273) na medida em que elas com as suas potencialidades técnicas conseguem satisfazer necessidades das organizações educativas de uma forma mais adaptada às demandas dos intervenientes e de um modo mais apropriado se comparadas com outras formas alternativas de solução dos problemas. As respostas que elas proporcionam, mesmo com as limitações técnicas de uma plataforma dificilmente “perfeita”, tornam-se vantajosas se comparadas com as alternativas não tecnológicas. Neste sentido, revestidas do seu carácter instrumental como técnica racional em sentido weberiano, contribuem para o “óptimo de racionalidade”, ou seja, são usadas como “meios apropriados para conseguir o óptimo no resultado que se lhe oferece como fim indiscutível a conseguir e pela maneira de empregar esses meios com a maior economia de forças possível” (*Id., Ibid.:* 47; 48).

## 5. Impacto das plataformas electrónicas nas organizações educativas

As plataformas electrónicas têm sido utilizadas como um “instrumento mágico para reformar e transformar”, um meio de “eliminação do excesso” (Castells, 2007a: 218; 226), utilizadas pelas novas reformas administrativas do sector público como símbolo de modernização e desmaterialização e estruturadas para responderem a imperativos racionalizadores de tipo custo-

benefício. Neste sentido, elas possuem um código genético racionalizador privilegiando a procura dos melhores meios possíveis para alcançar um determinado fim, não dependente tanto da procura individual orientada por sistema de valores, como de um sistema de regras e procedimentos aplicados de forma rígida.

Elas têm contribuído para transformar orientações político-ideológicas em soluções técnicas que evidenciam o processo e a forma em detrimento do conteúdo, focalizando-se no aperfeiçoamento da componente técnica ou no “preenchimento direitinho” como elemento relevante das suas funções quotidianas. Intensificam a uniformização das práticas organizativas, a impessoalidade e a distância simbólica entre os actores escolares e um poder central sem rosto, por vezes identificado com colaboradores possuidores de um cargo ou de uma função, mas também, outras vezes, sem cargo e sem função, num anonimato temeroso e associado à própria plataforma, produzindo documentos officiosos com valor oficial e interpretações anónimas e unívocas tornadas em lei e critério de acção para os subordinados. Neste sentido, as plataformas parecem constituir uma espécie de “mão invisível” electrónica que realça a vertente nomotética do sistema organizacional educativo, ou seja, o seu carácter previsível, oficial, realçando a força integradora e convergente em detrimento dos aspectos mais relacionados com a sua dimensão ideográfica, ou seja, a divergência, a imprevisibilidade, a informalidade (Baptista, 1990: 23; Santos Guerra, 2002: 77).

Contudo, as plataformas electrónicas, não sendo um “deserto simbólico” (Lévy, 1993: 16), constituem um campo de interacção dotado de uma dinâmica singular propícia à construção e reconstrução de subculturas organizacionais (Torres, 2004: 79). Deste modo, partilham, do ponto de vista sociológico, das tensões, complexidades e paradoxos<sup>321</sup> inerentes à acção social e organizacional e no quadro da articulação e intersecção entre as perspectivas burocrática e

---

321 As plataformas potenciam a verificação de um conjunto de paradoxos no universo educativo, tais como: i) *distância-aproximação* – por um lado, aumentam a distância simbólica e hierárquica entre os dois tipos de actores (eliminação das estruturas intermédias de apoio às escolas, aumento exponencial da impessoalização quer por via tecnológica quer por via do distanciamento físico), por outro, promovem uma aproximação e intromissão em tempo real do “olho electrónico” (Lyon, 1995) do poder central na vida das escolas; ii) *resistência-submissão* – fomentam a gestão da imagem como estratégia defensiva dos actores da periferia e simultaneamente submetem-nos à lógica hiperburocrática e de controlo promovidos pelo poder central; iii) *transparência-opacidade* – a sua utilização proporciona uma maior transparência dos processos administrativos através designadamente do registo automático e da formalização electrónica ao mesmo tempo que abre espaço para a introdução de “sombras ideológicas” opacizantes da realidade (Freire, 2003: 13) e favorecem a capacidade representacional e ocultadora dos actores; iv) *centralização-descentralização* – concebidas para aumentar a descentralização de decisões locais ou periféricas acabam por reforçar a centralização por controlo remoto das decisões políticas e estratégicas de grande alcance relegando para os actores da periferia decisões de tipo processual e operacional (Fernandes, 2005: 61; Lima, 2002b; Lima, 2011c: 170).

política, alavancam um conjunto de relações de poder, interesses e motivações ideológicas que poderão reconfigurar ou até comprometer a execução de determinadas políticas ou programas. Sendo inegável a sua conexão com processos de crescente racionalização, é admissível o contributo positivo das plataformas electrónicas para a melhoria de processos organizativos, para a detecção de situações geradoras de desperdício de recursos ou identificação de duplicação de gastos desnecessários no contexto de imperativos de “emagrecimento” do sector público. No entanto, a “cogumelização” de plataformas, algumas delas redundantes e até conflitantes, a sua implementação num processo de acrescento do novo ao velho de forma a “reproduzir e fortalecer mecanismos socio-estruturais institucionalizados” (Beetham, 1988: 77; Fountain, 2005: 152), criarão inevitavelmente efeitos não esperados e contraditórios a acrescentar à própria “irracionalidade da racionalização” (Ritzer, 1996: 39; 152-181). Assim, é expectável que a realidade empírica evidencie um conjunto de efeitos não esperados na implementação e utilização das plataformas electrónicas em contexto educativo. Neste sentido, adivinha-se que a desmaterialização e simplificação, implicando a eliminação de determinadas tarefas administrativas, poderão simultaneamente criar outras decorrentes dos novos processos organizativos, do cumprimento cada vez mais detalhado e evidente através do registo em tempo real e comprovado por meios electrónicos, do excesso de comunicações electrónicas que surgem em catadupa em *links* e sítios electrónicos efémeros. Nesse sentido, as plataformas electrónicas e os novos meios tecnológicos de comunicação favorecem práticas sociais e organizacionais associadas a “imperativos de celeridade” (Castells, 2007a: 594; Martins, 2011: 335), entranhando o “sentido do imediato” (Castells, 2007a: 594), com inevitáveis consequências na aceleração e urgência na execução de tarefas, na velocidade de respostas e soluções, onde o “sentido crescente de escassez do tempo” (Martins, 2011: 335) se faz sentir de modo evidente através da necessidade do cumprimento de actos e procedimentos dentro de prazos curtos. Neste sentido, as plataformas electrónicas promovem um duplo movimento de antecipação do futuro e extensão do passado, numa espécie de subversão do fluir do tempo cronológico, exercendo grande pressão sobre a forma como o presente é vivido. Os actos praticados e registados detalhadamente durante esse tempo escasso, por um lado, provocam uma “antecipação pré-perceptiva”, ou seja, a crença num “futuro que não é um futuro”, mas “é quase um presente” (Bourdieu, 2008: 143), impelindo uma grelha de leitura e compreensão apressada da realidade que acaba por limitar o campo de acção. Por outro, permitem um movimento temporal retrospectivo em que as “pegadas” deixadas no “chão” das plataformas

electrónicas não ficam remetidos para um passado distante, mas podem ser reaproveitadas, reconstruídas e reintegradas, com elevado grau de precisão e selectividade, em narrativas do presente. Daí, o aumento da tensão provocada pelo cuidado com a informação que se transmite para as plataformas electrónicas, da pressão do “tempo sempre insuficiente” e da proliferação de tarefas urgentes que a desmaterialização e simplificação intensificaram.

## 6. Síntese

A disposição dos vários elementos que compõem o quadro teórico-conceptual sugere-nos a emergência por via electrónica de uma dinâmica global em favor da burocratização com as dimensões do tipo ideal de burocracia weberiana analisadas a apresentarem-se maioritariamente intensificadas. Um olhar atento sobre as características técnicas e funcionais dos meios electrónicos, particularmente as plataformas e aplicações electrónicas, utilizadas no contexto da administração escolar, proporciona-nos um conjunto de indicadores favoráveis ao crescimento de uma forma organizacional traduzida numa “burocracia aumentada”, resultante de um processo de hibridização que ora perde, ora mantém, certos traços da burocracia weberiana que surge agora dotada de novas e mais complexas propriedades (Lima, 2012: 130). As mudanças tecnológicas ocorridas no sistema organizacional educativo, quer promovidas pelo poder central, quer pelas próprias organizações escolares, trouxeram uma maior intensidade à maior parte das dimensões burocráticas estudadas no sentido da efectivação mais plena das características atribuídas, no início do século XX, por Max Weber à burocracia. Por outro lado, é expectável que no campo empírico os meios electrónicos proporcionem uma maior fluidez de uma parte das dimensões burocráticas assinaladas, ajustando, assim, a burocracia às particularidades da época histórica. A burocracia electrónica, possuindo novas propriedades e capacidades potenciadas pelas características técnicas próprias, produz um processo de extensão e alargamento da actuação da burocracia, já sinalizado por Weber.

O quadro teórico de análise apresenta potencialidades heurísticas na medida em que, ao tentar compreender o fenómeno das plataformas electrónicas, permite captar e exprimir essa realidade complexa e diversificada, bem como observar os comportamentos, significados e lógicas de acção dos diversos actores que as utilizam. Neste contexto, os resultados variáveis da combinação, justaposição ou confronto entre as dimensões burocrática e política, como agentes estruturantes de processos organizacionais, podem provocar diferentes efeitos nas relações de poder entre os diversos actores organizacionais consoante o contexto de acção, os recursos

disponíveis, as plataformas em questão ou a qualidade dos intervenientes. Deste modo, prevê-se que os actores organizacionais poderão adoptar respostas variáveis de acordo com o tipo de plataformas electrónicas, os momentos e contexto da acção, o grau estabelecido de cooperação ou de alianças, podendo progredir em configurações diferentes e oscilantes num quadro de variações burocráticas em torno das características das plataformas electrónicas. No entanto, espera-se que a impreparação dos actores escolares perante os conhecimentos especializados de carácter tecnológico resulte num quadro de mistificação tecnológica em que as plataformas, transformadas em entidades estranhas e dotadas de soberania, possam tornar-se um instrumento de alienação, não se revendo os actores organizacionais no seu próprio trabalho, estranhando-o, assumindo uma postura de aceitação passiva ou de consentimento positivo como forma de escapar, ainda que transitoriamente, a uma condição ontológica e profissional insustentável.

Contudo, as indicações da acção organizacional tendem a mostrar-nos que as plataformas electrónicas, apesar da sua “camisa-de-forças” condicionadora, constituem uma importante fonte de aproveitamento de oportunidades de acção divergente e criação de fontes de incerteza, em que os actores educativos (particularmente os da periferia) através de planos de acção ou de simples comportamentos isolados destinados a resolver uma situação ambígua ou problemática, de forma individual ou concertada procuram defender interesses ou garantir benefícios. Neste caso, os actores escolares, saltando frequentemente as fronteiras tradicionais da organização através de interacções com actores situados fora dela, funcionando de forma paralela à administração educativa formal, incorporada nela ou até em oposição a ela, avaliando segundo a sua percepção de legitimidade as imposições, situações condicionadoras criadas ou veiculadas através das plataformas electrónicas, procurarão manter ou alargar o seu campo de acção, estabelecendo regras próprias e formas criativas de cooperação e auto-organização ou simplesmente agindo de acordo com uma conformidade aparente, utilizando a plataforma de forma a projectar uma imagem favorável da organização. Porém, os actores escolares ao empregar a ritualização na utilização das plataformas electrónicas como estratégia política para escapar à teia da burocracia electrónica, acabam por alinhar na sua lógica na medida em que não rompendo com ela nem a contestando abertamente, perpetuam o funcionamento, reforçando, assim, a legitimidade de uma ordem que funciona sem atritos aparentes.

Assim, tal como a realidade não é desenhada a traços simples nem se enquadra em esquemas pré-definidos, é expectável a conjugação variável dos modelos apresentados dentro de uma

determinada fluidez entre eles, mas “essa fluidez só pode ser claramente percebida quando os próprios conceitos tipológicos não são fluidos e estabelecem fronteiras rígidas entre um e outro” (Tragtenberg, 2001: 10). Por isso, os modelos das plataformas apresentados não são mutuamente exclusivos, sendo previsível a verificação conjunta de dimensões associadas a diferentes modelos na mesma plataforma ou até a sua totalidade ou mesmo a sua ausência, bem como a presença de certas dimensões ser mais intensa em determinado tipo de plataformas, dependendo da lógica que presidiu à sua arquitectura de funcionalidades ou do tipo de actos, informações ou (inter)acções dominantes em cada uma delas. Também as características e lógicas de acção dos seus utilizadores constituirão, no contexto da análise empírica, uma variável relevante na acomodação do quadro teórico à realidade concreta, procurando no âmbito imediato da acção organizacional, perceber os significados e motivações para as suas opções. É neste ajustamento do quadro conceptual aos vários contornos que enformam a realidade empírica que reside a sua força explicativa, constituindo, neste sentido, um grelha de análise que, ao isolar determinadas características típicas, permitirá observar e compreender a acção dos actores à luz das problemáticas definidas.





## Capítulo IV – Fundamentos Epistemológicos e Metodológicos

---



## 1. Bases epistemológicas para a compreensão do objecto de estudo

### 1.1. A pertinência da problemática de investigação

A capacidade de questionar a realidade e colocar os problemas que merecem e devem ser investigados constitui o ponto de partida para qualquer processo de conhecimento científico (Alves, 2003: 79; Bachelard, 1988: 16). Nesse sentido, “todo o conhecimento é uma resposta a uma pergunta” (Bachelard, 1988: 16), tendo estas um papel relevante na produção de conhecimento na medida em que direccionam o olhar e têm a capacidade de organizar estruturas cognitivas de forma a proceder a uma abordagem ou perspectiva teórica para tratar o problema<sup>322</sup> de investigação (Stake, 2007: 31; Quivy & Campenhoudt, 2008: 89). Assim, “a realidade responde na língua em que é perguntada” (Santos, 1999: 48), ou seja, a maneira de interrogar o fenómeno estudado e formular os principais pontos de referência teóricos do processo de investigação implicam a adopção de um determinado ponto de vista acerca do objecto de estudo (Quivy & Campenhoudt, 2008: 89-90). Portanto, a elaboração de uma problemática de investigação implica uma construção teórica e uma bagagem conceptual validamente constituída.

A forma inédita de colocar o problema ou a perspectiva diferente de estudar o fenómeno e propor uma resposta original à pergunta de partida constituem elementos cruciais para a produção de conhecimento científico relevante de um projecto de investigação. Neste sentido, a criatividade e a inovação são aspectos, a par do rigor metodológico, de enorme relevância para a produção de conhecimento significativo. No entanto, o rigor metodológico, na ausência de problemas interessantes e pertinentes, por si só não contribui para a importância científica de uma determinada pesquisa tal como “a precisão de uma observação não a torna automaticamente de valor para a ciência” (Polanyi, 1964: 136)<sup>323</sup>. Desta forma, o conhecimento produzido num processo de pesquisa que não vá além das conclusões triviais, mesmo que baseadas em métodos sofisticados e revestidos de rigor, torna-se desprovido de interesse e de relevância científica. Nestes termos, o que o conhecimento ganha em rigor pode perdê-lo em riqueza e o rigor objectivo dos fenómenos pode ser uma expressão dos limites da nossa compreensão dos mesmos (Santos, 1999: 32). Assim, é necessário “conjecturar perguntas para

---

322 Para Jean-Michel Berthelot (1990: 12) o problema é, no fundo, a capacidade de produzir a inteligência do seu objecto, ou seja, aquilo que articula a inteligibilidade e a prova; visa simultaneamente a captação do objecto, segundo linhas pertinentes de sentido, e a sujeição das representações elaboradas aos factos comprovados.

323 Berthelot (1990: 19) refere que “o respeito pelas regras clássicas da coerência formal e de adequação empírica assegura a validação da explicação, mas não a sua pertinência”.

as questões problemáticas que sejam interessantes, e não partir do princípio de que as perguntas de investigação irão simplesmente surgir do nada apenas porque se utilizam bons métodos” (Stake, 2007: 35). As questões problemáticas interessantes “não se apresentam de modo nenhum por si mesmas, não se encontram à superfície do ser, nos modos, no pitoresco de uma natureza desordenada e sujeita à mudança. É preciso ir lê-las no âmago da substância, na textura dos atributos” (Bachelard, 1996: 100). Por isso, é necessário um mínimo de “imaginação sociológica” (Mills, 1982) que permita ao investigador olhar os fenómenos familiares de uma maneira diferente, como algo de novo, surpreendendo-se com uma realidade que lhe sendo “familiar”, no entanto, pode ser olhada e interpretada a partir de novos pressupostos.

Por isso, o ponto de partida de processo de pesquisa não deve provir da metodologia ou das percepções mais imediatas da realidade, mas da relevância de um problema de investigação (Alves, 2003: 77; Popper, 1991:387; Popper, 2004: 14, 15)<sup>324</sup>. Não existindo na própria realidade os critérios que permitam a escolha dos seus aspectos que merecem ser investigados (Weber, 1979: 57), eles devem ser procurados nas premissas valorativas do investigador como princípio de selecção dos aspectos do real que merecem ser investigados. Por isso, a qualidade de um fenómeno social, aquilo que faz com que seja considerado como um problema sociológico, não depende de qualquer atributo que lhe seja inerente de forma “objectiva”, mas está condicionado pela direcção tomada pelo interesse do conhecimento de quem investiga e de determinadas perspectivas graças às quais certas manifestações da realidade podem ser seleccionadas para se tornarem no objecto de investigação (*Id., Ibid.: 46-47*). Neste sentido, o real não se apresenta como uma unidade objectiva e coerente evidenciando ao investigador os seus traços pertinentes e merecedores da atenção como objecto de conhecimento. Ele não existe como entidade dotada de propriedades intrínsecas facilmente captáveis para efeitos de caracterização e compreensão ou dotada de uma essência estática e facilmente cognoscível através dos seus atributos “objectivos”; ele apresenta-se de forma complexa, incoerente e confusa, bem como um sistema dinâmico de relações sociais nas quais os comportamentos dos

---

324 Karl Popper (2004: 14) refere que “o conhecimento não começa de percepções ou observações ou de colecção de factos ou números, porém, começa, mais propriamente, de problemas. Poder-se-ia dizer: não há nenhum conhecimento sem problemas”. Para ele “o ponto de partida é sempre um problema e a observação torna-se algo como um ponto de partida somente se revelar um problema; ou noutras palavras, se nos surpreende, se nos mostra que algo não está, propriamente, em ordem com o nosso conhecimento, com as nossas expectativas, com as nossas teorias. Uma observação cria um problema somente se ela entra em conflito com certas expectativas nossas, conscientes ou inconscientes. Mas, o que, neste caso, constitui o ponto de partida do nosso trabalho científico não é tanto a pura e simples observação, mas, mais adequadamente, uma observação que desempenha um papel particular, isto é, uma observação que cria um problema” (*Id., Ibid.: 15*).

diversos actores têm lugar e adquirem um sentido. Por isso, o real exige um processo de descoberta e compreensão onde seja possível “dar um nome às coisas ainda mal definidas” (Sfez, 1990: 40)<sup>325</sup> captando o sentido das acções e o sistema de relações, organizando um conjunto de informações desencontradas num quadro de pensamento coerente.

A pertinência do problema de investigação e a sua formulação enquanto primeira tentativa de conhecimento da realidade e sistema de pensamento ordenador do real constitui o princípio do processo de organização do caos da realidade e nessa medida a porção da realidade que assume importância para o investigador é ela própria uma delimitação do âmbito dentro do qual deverá ser captada a verdadeira realidade das coisas, isto é, tudo aquilo que da realidade possa ser digno de ser conhecido (Weber, 1979: 72). Desta forma, o estudo do fenómeno das plataformas electrónicas deve implicar, como noutros objectos de estudo, “olhar além das metas de acções humanas comumente aceites ou oficialmente definidas” no pressuposto de que os factos humanos possuem diferentes níveis de significado, alguns dos quais ocultos à consciência da vida quotidiana (Berger, 2001: 39). De facto, as plataformas electrónicas constituem um campo de acção onde a par das “versões oficiais da realidade” existe uma vasta rede de relações onde a dinâmica organizacional se manifesta com vários graus de acomodação e conflito com o sistema oficial (*Id., Ibid.*: 45). Por isso, elas constituem um desafio para o investigador na medida em que como face visível das versões oficiais e instrumento de intensificação da formalização dos processos e formas de organização e gestão do sistema organizacional educativo, acabam por dificultar a captação de toda uma outra realidade, menos visível e nem sempre assumida que coexiste, interfere e, por vezes, contradiz a versão conhecida ou dada a conhecer através dos registos e arquivos electrónicos oficiais. A necessidade de proceder a uma compreensão do fenómeno das plataformas electrónicas no seu todo, isto é, como um complexo de interacções dos diversos actores envolvidos bem como as suas intenções, significados e expectativas nem sempre evidentes nem manifestos, mas relevantes para a acção organizacional, constitui um pressuposto indispensável para um estudo adequado do presente objecto de pesquisa, pois as plataformas electrónicas como “artefactos” só são

---

325 Para Max Weber (2009: 40) “a acção real decorre na grande massa dos seus casos, em obscura semiconsciência do seu ‘sentido intentado’. O agente ‘sente-o’ mais indeterminado e mais indeterminadamente do que o conhece ou dele tem uma clara ideia, actua na maior parte dos casos de um modo impulsivo ou por hábito. Só ocasionalmente [...] se eleva à consciência em sentido (quer racional, quer irracional) da acção”, de modo que “uma acção significativa efectivamente tal, isto é, plenamente consciente e clara, é na realidade sempre apenas um caso limite”.

interpretáveis e compreensíveis a partir do sentido que a acção humana lhes confere (Weber, 2009: 24)<sup>326</sup>.

Por isso, impõe-se ir além da perspectiva oficial veiculada pelas plataformas, ou seja, interessa não só verificar como estas constituem um instrumento de coordenação da acção, mas também compreender as formas e estratégias utilizadas pelos actores para as controlarem e contornarem. Exige, portanto, que se olhe para além dos actos electronicamente registados, dos comportamentos comumente aceites ou das regras oficialmente definidas e digitalmente operacionalizadas e se procure outros níveis da realidade que permitam captar um quadro de acção informal e através deste possibilitar uma melhor compreensão das motivações e caracterização da própria versão oficial, origem e consequência das versões não oficiais. Neste sentido, pretende-se compreender a razão de ser de determinadas funcionalidades técnicas e aferir as motivações dos actores que explicam a opção por determinados comportamentos, em muitos casos considerados surpreendentes ou até contraditórios por parte do observador. No entanto, contrariamente às aparências, é admissível que os actores organizacionais possuam razões, conscientes ou inconscientes, para agir da forma como o fazem, mesmo que esses comportamentos sejam surpreendentes para o observador, não são necessariamente irracionais. Eles são fundados em razões e têm um sentido para o actor organizacional. Por isso, na linha weberiana pretende-se, através da colocação na posição daqueles cujo comportamento se observa, compreender o ponto de vista dos actores e qual o significado que constroem para as suas acções e seus “nexos de sentido compreensíveis” (Weber, 2009)<sup>327</sup>. Assim, são relevantes para a compreensão do objecto de estudo não só as características técnicas das plataformas, mas sobretudo a forma como se prestam à acção humana dos actores que as concebem e utilizam; do mesmo modo, não são as suas regras, normas e procedimentos que são cruciais para a compreensão do comportamento dos actores, mas sim o modo como são definidos e utilizados em situações específicas. Partindo do facto de que “a realidade só se dá a conhecer aos humanos da forma como é percebida” (Bogdan & Bliken, 2010: 54), procurou-se aferir o

---

326 Na expressão de Max Weber (2009: 24) “todo o artefacto, por exemplo, uma ‘máquina’, só é interpretável e compreensível a partir do sentido que a acção humana (com metas possivelmente muito diversas) conferiu (ou quis conferir) à produção ou ao uso deste artefacto; sem o recurso a tal sentido permanece de todo incompreensível. O que nele há de compreensível é, pois, a referência ao agir humano, quer como “meio” quer como “fim”, imaginado pelo agente ou pelos agentes e que orientou a sua acção. Só nestas categorias tem lugar uma compreensão de semelhantes objectos”.

327 A óptica da compreensão interpretativa das interacções humanas parte do princípio de que não são as pessoas, objectos ou factos que têm significado próprio, mas estes são construídos através das interacções verificadas em torno daqueles (Bogdan & Bliken, 2010: 55). Do mesmo modo, no âmbito do postulado da racionalidade do actor social não é o homem que é considerado como racional, mas o actor social. Daí o postulado da racionalidade ser um princípio metodológico e não uma afirmação ontológica (Boudon, 1995: 41).

modo como os actores percepcionavam as plataformas e as suas funcionalidades e as colocavam ao serviço dos seus interesses e estratégias, bem como apreender os significados por eles atribuídos, procurando uma leitura da realidade de modo a estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do objecto de estudo. Deste modo, sendo as acções e comportamentos dos actores organizacionais dotados de sentido para eles, ou seja, tendo eles razões para adoptá-las, o seu exercício é tanto mais interessante quanto os comportamentos e acções em questão possam parecer, à primeira vista, mais surpreendentes e, conseqüentemente, “irracionais” (Boudon, 1998: 412). Essas acções não se limitam ao âmbito individual, constituindo a base dos fenómenos colectivos na medida em que o sentido atribuído, sendo privado, apoia-se em razões comunicáveis e partilháveis. Assim, a utilização das plataformas electrónicas não acontecem numa espécie de “vazio social” (Boudon, 1995: 34), surgindo no contexto da interacção entre actores organizacionais, desempenhando papéis e possuidores de interesses e estratégias próprios, cujos comportamentos e acções daí decorrentes se reflectem no todo organizacional e, por sua vez, a sua acção move-se dentro de um contexto técnico e organizacional que se lhes impõe em larga medida.

## 1. 2. O comando da teoria

À afirmação vulgar e de cariz empirista de que “os factos falam por si”, contrapomos a asserção de que no campo científico “os factos não falam por si sós” (Blalock Júnior, 1969: 2; 1976: 75). De facto, os dados relativos à pesquisa de um determinado objecto de investigação não possuem, por si sós, uma existência objectiva como algo inquestionável decorrente da sua apreensão imediata. Aliás, sendo “a realidade concreta inexaurível e, tal como ela se oferece imediatamente ao observador, caótica e obscura”, ela “não é susceptível de apreensão imediata” (Florestan Fernandes, 1972: 17, 3). O investigador para a apreender e explicar não se baseia nos factos ou fenómenos directamente observados, mas nos elementos ordenados do real presididos pelas “ideias de valor” que lhe conferem uma determinada significação (Weber, 1979: 54-55)<sup>328</sup>. Por isso, a primeira percepção dos factos como expressão da manifestação mais imediata do fenómeno, tomando o imediato como realidade, não deixa compreender que a realidade é maior do que o fenómeno percebido e, por isso, não proporciona a produção de um conhecimento firme e aprofundado. Assim, para captar a realidade de um dado fenómeno concreto é necessário ir além das aparências, dos aspectos mais imediatos e sensíveis dos

---

328 Para Boaventura Sousa Santos (1999: 34) “os objectos em si são menos reais que as relações entre eles”.

fenómenos, reconstruindo a realidade empírica através de formas ordenadas de pensar o real e de sistemas de organização dos dados mais ou menos desordenados e fragmentados (Bianchetti & Meksenas, 2008: 141) num “esforço por superar as observações empíricas e chegar a realidades mais profundas” (Lévy-Strauss, 1979: 29).

Deste modo, perante um fenómeno como o das plataformas electrónicas que não envolvem apenas o manuseamento de uma ferramenta de trabalho e comunicação, mas constituem uma realidade social e organizacional complexa, tecida em toda a sua espessura e diversidade, exigindo do investigador o envolvimento e a participação em tempo real, porque assim o impõe um objecto de investigação tão peculiar, dinâmico e interactivo, onde as relações sociais se articulam com as dimensões tecnológicas. Perante um objecto de estudo com tais características, o investigador é obrigado a “reagir em plena situação de observação, escolhendo dimensões de análise e indicadores, estabelecendo relações entre fenómenos, realinhando focos de interesse e categorias classificatórias” (Costa, 1986: 134) no sentido de descrever e caracterizar as disposições técnicas e os processos sociais que as estruturam e dinamizam o quadro organizacional que lhe dá sentido e significação.

Deste modo, a observação directa não se reduz à mera “verificação” passiva do que ocorre no contexto da investigação e, nesse sentido, o investigador não só interage activamente com o objecto e actores a investigar como orienta as suas próprias observações para “centros de interesse” criados pela situação de pesquisa (Florestan Fernandes, 1972: 9). Por isso, a observação dos fenómenos implica um quadro teórico prévio e um plano de observação que possibilite a hierarquização das aparências e, transcendendo o imediato, reconstrói o real depois de ter reconstruído os seus esquemas (Bachelard, 1996: 16). Daí que o importante “não é o que se ‘vê’, mas o que se observa com método” (Florestan Fernandes, 1972: 6)<sup>329</sup>. Este facto permite perceber a realidade não como algo caótico e ininteligível, mas descrevê-la através de características e atributos essenciais e coerentes, possibilitando, assim, alargar o campo de observação, tornando evidentes e inteligíveis aspectos da realidade não directamente acessíveis às técnicas primárias e aos dados imediatos da experiência (Florestan Fernandes, 1972: 12, 13). Os factos, assim filtrados, depurados, trazem em si a marca teórica (Bachelard, 1996: 16) e a sua recolha assenta sempre numa categorização prévia fruto de uma construção teórica indispensável para tornar inteligível a realidade, proporcionando recursos de orientação e definição à investigação capazes de lhe oferecerem coerência e potencial de descoberta. Daí que

---

329 Neste sentido pode acontecer que um investigador veja muito, mas identifique pouco ou, então, veja apenas os factos que confirmem as suas concepções (Florestan Fernandes, 1997: 6).



o processo de pesquisa “não pode partir dos factos, mas sim caminhar para eles, pondo à prova uma determinada hipótese e, portanto, um certo conteúdo teórico” (Castells, 1972: 498), porque onde a teoria reclama uma estrutura, a realidade empírica só lhe oferece fragmentos, pedaços dispersos ou, no máximo, os elementos (Lévy-Strauss, 1979: 32).

Neste sentido, um processo de pesquisa que não ultrapasse o estágio da mera descrição, sem qualquer tipo de orientação teórica e sem a “importância preponderante do desenvolvimento teórico” (Rex, 1973: 39) acaba por se tornar estéril e desorganizado, impotente para ordenar o mundo dos factos ininteligíveis que compõem a realidade tal como se nos apresenta. Deste modo, quem estuda o mundo real não pode esperar encontrar organização sistemática e coerência, mas uma realidade, do ponto de vista científico, povoada por estruturas fragmentadas, parciais e frágeis (Albrow, 1991: 81)<sup>330</sup>, o qual exige para a sua ordenação um quadro teórico de referência. Assim, os sistemas de interacção dos actores tendo como cenário as plataformas electrónicas só são significativamente observáveis na medida em que possuem como suporte elaborações teóricas para os ordenar e dirigir as observações. Esse processo de teorização e utilização de um quadro conceptual torna a pesquisa empírica mais exacta, mais dirigida, mais objectiva e os conceitos mobilizados se não são robustecidos convenientemente ao nível teórico, não poderão ser definidos operacionalmente, o que inviabiliza o objectivo de clareza da prova.

Desta forma, o objectivo da teorização não é afastar-se do facto empírico, mas tornar possível a verdadeira pesquisa científica dos factos empíricos (Rex, 1973: 210), onde sobressai o papel primordial da teoria através do questionamento da realidade susceptível de orientar a pesquisa para pistas mais relevantes e ordenar, a partir daí, as observações recolhidas (Campenhoudt, 2012: 297). Por isso, “não existem ‘dados’ isentos de teoria” (Giddens, 1996: 167); ela domina e comanda todo o processo de produção de conhecimento sobre o real (Almeida & Pinto, 1995: 91). Assim, tanto na demonstração como na recolha de dados ou no tratamento da informação está sempre presente um certo conteúdo teórico (Castells, 1972: 501) e, nesse sentido, a “explicação de um facto resulta da sua inserção numa teoria” (Berthelot, 1990: 19). Por isso, “seja ou não explícita, toda a investigação se baseia numa orientação teórica” (Bogdan & Bliken, 2010: 52)<sup>331</sup> e, nesse sentido, “todo o conhecimento é *teoria impregnada*” (Popper, 1992: 71).

---

330 Para Martin Albrow (1991: 81) a “realidade é um mundo de factos e, nesse sentido, é ininteligível”.

331 Segundo Bogdan & Bliken (2010: 52) a “teoria ajuda à coerência dos dados e permite ao investigador ir para além de um amontoado pouco sistemático e arbitrário de acontecimentos”.

Assim, a teoria assume o comando da pesquisa empírica articulando os diversos momentos do processo, definindo o objecto de análise, conferindo à investigação, por referência a esse objecto, orientação e significado, seleccionando, organizando e conferindo sentido e potencialidades explicativas aos “factos” (Almeida & Pinto, 1986: 62)<sup>332</sup>. Os factos não se revelando gratuita e directamente aos olhos do pesquisador, exigem que este possua uma armadura teórica que lhe permita organizar o conjunto dos factos desorganizados que encontra na realidade empírica, permitindo-lhe explorá-la, interrogar e reconstruí-la, reunindo todos os indícios isolados dos dados empíricos num marco conceptual coerente, capaz de lhe dar uma forma e de os tornar manejáveis de modo a construir um conhecimento sistemático sobre o objecto em análise (Cohen & Manion, 1990: 40; Friedberg, 1995a: 296; Ludke & André, 1986: 4).

Assim, os “factos que dão validade à teoria valem o que vale a teoria que eles validam” (Bourdieu, Chamboredon & Passeron, 2002: 77). Por isso, são métodos derivados da problemática teórica que conduzem o observador aos factos observados. Deste modo, o investigador ao interrogar os factos a partir de uma problemática teórica, pode passar dos factos associados à percepção imediata do fenómeno para dados empiricamente pertinentes, capazes de captar aspectos da realidade considerados essenciais para um conhecimento sistemático do fenómeno a ser investigado. Os propósitos teóricos da pesquisa passam a regular as várias actividades da investigação, reconstruindo o concreto a partir de categorias abstractas, mas empiricamente válidas, tornando os dados brutos em conjuntos ordenados de evidências empíricas precisas e de significação comprovada” (Florestan Fernandes, 1972: 15, 18). Nesse sentido, “as operações da prática valem o que vale a teoria que lhes serve de base” (Bourdieu, Chamboredon & Passeron, 2002: 80)<sup>333</sup>, tornando-se a decisão de interrogar os factos sobre as relações que os constitui no contexto de uma problemática teórica um pressuposto essencial num processo de investigação. Por isso, Bourdieu, Chamboredon & Passeron (2002: 75) consideram que a “observação [...] é tanto mais científica quanto mais conscientes e mais sistemáticos forem os princípios teóricos de que se serve”<sup>334</sup>. No entanto, a própria teoria como

---

332 Segundo Imre Lakatos (1989: 27) não existe demarcação natural entre as proposições observacionais e teóricas, isto porque “todas as proposições da ciência são teóricas [...] no sentido em que não são as sensações as que escrevem sobre a *tabula rasa* de uma mente vazia, mas são induzidas ou deduzidas a partir de tais proposições. Uma proposição fáctica não é senão uma classe específica de proposição teórica”.

333 É o edifício teórico que dinamiza a investigação, pois só ele permite ir mais além da experiência comum, das “generalidades do primeiro aspecto” (Bachelard, 1988: 23).

334 Até Auguste Comte (1978: 5), autor que exerceu larga influência no florescimento do positivismo enquanto doutrina sobre o conhecimento e sobre a natureza do pensamento científico, reconhece que se, por um lado, toda

elemento organizador dos dados recolhidos é ela mesma configurada pelos próprios elementos empíricos, estabelecendo-se um vai-e-vem entre a teoria e a empiria com as categorias de apreensão dos dados a ser ajustadas aos mesmos, especificando e modificando as construções teóricas quando entram em contacto com os factos que pretendem analisar. Neste sentido, à medida que avança o processo de investigação opera-se um trabalho de reconstrução permanente e um diálogo mútuo, quer depurando os dados empíricos e eliminando o que neles surge como acessório, reconduzindo-os aos seus elementos típicos e pertinentes, quer fazendo voltar sempre à realidade os princípios teóricos como elementos distanciados da realidade que vão nela buscar permanentemente o seu sentido através de contínuos retoques num processo de diálogo e validação mútuos<sup>335</sup>.

Assim, a contínua regulação dos processos de pesquisa vai produzindo um conhecimento “teoricamente organizado e empiricamente fundado” (Costa, 1986: 144), baseado na análise e reconstrução dos dados empíricos e no reajustamento dos fundamentos teóricos. O quadro teórico prévio de referência como ponto de partida insubstituível e elemento de comando sobre os momentos e opções fundamentais da pesquisa científica, necessita, no entanto, de se ajustar, especificar ou mesmo reformular de modo a torná-lo um guia de observação do real mais preciso e eficaz (Almeida & Pinto, 1986: 57). Nesse sentido, a própria teoria só se torna consistente se relacionada com uma situação empírica de modo que a sua solidez decorre da confrontação permanente com os dados do terreno e com os resultados das pesquisas empreendidas à luz das premissas da problemática teórica que instrui e organiza os dados empíricos (Friedberg, 1995a: 296)<sup>336</sup>. Esta interacção contínua entre os dados reais e as suas

---

teoria “deve necessariamente fundar-se sobre observações, é igualmente perceptível, de outro, que, para entregar-se à observação, o nosso espírito precisa duma teoria qualquer. Se, contemplando os fenómenos, não os vinculássemos de imediato a algum princípio, não apenas nos seria impossível combinar essas observações isoladas e, por conseguinte, tirar daí algum fruto, mas seríamos inteiramente incapazes de retê-los; no mais das vezes, os factos passariam despercebidos aos nossos olhos”.

335 Os dados empíricos não constituem um mero registo ou descrição factual nem constituem, por si próprios, a realidade empírica. Ao mesmo tempo que são depurados pelo quadro conceptual também o robustecem numa dinâmica de troca de impressões onde o quadro conceptual afina e organiza os dados que também o alimentam, tornando-se com a componente empírica mais consistente, coerente e plausível. Por isso, num processo de investigação a indução e dedução encontram-se em constante diálogo (Léssard-Hébert et al, 2010: 100), sendo este processo comandado pela teoria que articula, confere sentido e delimita as potencialidades explicativas dos diversos momentos e dados recolhidos (Almeida & Pinto, 1995: 89), ao mesmo tempo que se reforça e altera de acordo com as informações provenientes dos dados empíricos.

336 O quadro teórico inicial servirá como uma espécie de “esqueleto”, um molde, uma estrutura básica a partir da qual novos aspectos poderão ser detectados e novos elementos ou dimensões poderão ser acrescentados à medida que o estudo avança (Ludke & André, 1986: 18). Nesse sentido, no quadro empírico das plataformas electrónicas existindo a necessidade de um acompanhamento directo, próximo e em tempo real, exige-se uma constante reconstrução do quadro teórico na medida em que como realidade multidimensional, interactiva e em constante mutação requere um permanente diálogo entre os dados empíricos e o quadro teórico, implicando, dessa forma,

possíveis explicações teóricas permite a reestruturação permanente do quadro teórico dentro do qual o fenómeno em análise pode ser interpretado e compreendido (Ludke & André, 1986: 16)<sup>337</sup>. Nesse sentido, o estudo de um fenómeno tão disperso, dinâmico e fluido como o das plataformas electrónicas exige, por um lado, um bom “arcabouço teórico” (*Id., Ibid.*: 17) de modo a poder reduzir o fenómeno aos seus aspectos mais relevantes e descobrir as possibilidades metodológicas mais adequadas para organizar, compreender e captar toda a sua diversidade e complexidade; por outro lado, requiere a “imersão na realidade” (Giddens, 1996: 170) em observação para poder compreender e reconstruir a partir do seu interior a lógica de funcionamento das plataformas e as racionalidades dos diferentes tipos de actores. No entanto, o mergulho na interioridade dos actores implica uma correspondente acção de exterioridade de modo a evitar-se a coincidência ou até a confusão entre a óptica do investigador e a perspectiva dos actores. Este movimento de exterioridade fornecer-lhes-á um método de análise, uma grelha de leitura distanciada e uma capacidade de interrogar os factos de modo a submeter a uma observação sistemática os aspectos da realidade que de outra forma só seriam apreendidos de modo incompleto e superficial (Friedberg, 1995a: 309; Florestan Fernandes, 1972: 25). A “imersão” na realidade investigada exige um determinado grau de familiaridade com o objecto de estudo de modo a facilitar a descodificação dos mecanismos de funcionamento das plataformas electrónicas, da lógica oculta incorporada nas suas funcionalidades, bem como os comportamentos e estratégias dos diversos actores que intervêm no seu funcionamento, as formas de acção socializadas e os posicionamentos perante um fenómeno que, por ter grande

---

um processo de reestruturação e refinamento das explicações teóricas, tornando as bases teóricas mais aptas para abordar a realidade de modo a poder compreendê-la e interpretá-la de forma mais adequada. Desta forma, procedemos à recolha dos dados dentro dos propósitos específicos do estudo e dos focos de interesse por nós traçados na sequência do quadro teórico geral delineado e reformulado durante o processo de pesquisa à medida que confrontamos os princípios teóricos com a informação recebida dos dados empíricos (*Id., Ibid.*: 30, 45). Assim, fomos além da mera descrição dos factos, baseando-nos nos dados empíricos, mas ultrapassando-os, possibilitando o aparecimento de novas explicações e interpretações de forma a acrescentar algo ao já conhecido (*Id., Ibid.*: 49). Desta forma, a reconstrução empírica do objecto de investigação permitiu-nos passar das imagens sensíveis e primárias do fenómeno em estudo para imagens unitárias ou analíticas das suas propriedades e das condições em que foram produzidas (Florestan Fernandes, 1972: 6).

337 A teoria e os dados empíricos, sendo indissociáveis, estão simultaneamente presentes no processo de investigação. Os dados empíricos para adquirir verdadeiro sentido devem estar integrados num quadro teórico que lhes confere um sistema de inteligibilidade, ou seja, “desenha a forma pela qual o objecto é rigorosamente pensável, isto é, inteligível” (Berthelot, 1990: 14). Neste sentido, não sendo o trabalho empírico ou até o próprio processo de investigação verdadeiramente possíveis sem uma construção teórica (Castells, 1972: 503; Quivy & Campenhoudt, 2008: 28), os instrumentos de expressão teórica devem ter capacidade para ir mais além do simples rigor das definições, projectando sobre as tarefas da investigação empírica o rigor e a coerência de que se devem revestir eles próprios (Castells, 1972: 504) na medida em que “não se submete uma proposição qualquer ao teste dos factos” (Quivy & Campenhoudt, 2008: 28).

impacto nas opções quotidianas do sistema organizacional educativo, também contém um forte investimento pessoal dos actores envolvidos, sendo, assim, actos entranhados de significado. O conjunto de vivências e experiências dos actores organizacionais não explicitadas no quadro dos registos formais das plataformas electrónicas exige do investigador um esforço mais aprofundado de observação e um envolvimento com o contexto do objecto de estudo de modo a captar os significados mais profundos e menos manifestos da realidade a investigar. No entanto, a familiaridade com as práticas em torno do funcionamento quotidiano das plataformas electrónicas não garante necessariamente a compreensão sistemática dos princípios e mecanismos bem como as diferentes relações e interesses não explicitados nos seus processos formais mais superficiais. Desta forma, aquilo que é mais próximo não é necessariamente mais conhecido, pois a proximidade torna os processos cognitivos mais inconscientes, automáticos, naturalizados e, portanto, não explicitamente percebidos (Costa, 1986: 147; Velho, 1978: 39). A rotina, os hábitos e os estereótipos podem mostrar-se obstáculos ao conhecimento na medida em que a proximidade não favorece a reflexão sistemática<sup>338</sup>.

### 1. 3. A realidade como construção

No âmbito do nosso projecto de investigação sobre as plataformas electrónicas procurámos realizar um processo de pesquisa onde fosse possível promover o necessário distanciamento na aproximação à realidade observada desde o seu interior. Partindo da perspectiva dos actores observados procurámos evitar os “enviesamentos” (Bogdan & Blikien, 2010: 67) decorrentes da submissão dos dados à interpretação e ao nosso quadro conceptual, pois, na medida em que “os dados carregam o peso de qualquer interpretação” (*Id., Ibid.*), quando processámos os

---

338 No âmbito da investigação qualitativa existe um envolvimento inevitável com o objecto de estudo e aplicam-se métodos de pesquisa em que o contacto directo com o universo investigado se torna uma necessidade pois existem aspectos da realidade que não são manifestos, não aparecem à superfície e que exigem uma aproximação. Por outro lado, o objecto de pesquisa faz parte do universo quotidiano do investigador e, nesse sentido, o processo de investigação constitui um estudo do familiar. Nesta situação, o investigador acaba por dispor de um mapa que o familiariza com os cenários e situações sociais do seu quotidiano, dando nome, lugar e posição aos indivíduos. Isto, no entanto, não significa que conhece o ponto de vista e a visão de mundo dos diferentes actores numa situação social nem as regras que estão por detrás dessas interacções (Velho, 1978: 40). Apesar de possuir riscos, o estudo do familiar pode, no entanto, oferecer vantagens se a realidade em estudo for concebida como mais complexa do que aquela apresentada pelos mapas e códigos básicos através dos quais fomos socializados. Nesse caso é necessário seguir um processo de “estranhar o familiar” (*Id., Ibid.*: 45) de modo a poder captar diferentes versões e interpretações da realidade que nos sendo familiar pode surpreender na medida em que olhada através de diferentes perspectivas pode também revelar novos dados antes não percebidos pela falta de distanciamento crítico. Embora a familiaridade não corresponda necessariamente a conhecimento científico, no entanto, representa também um certo tipo de apreensão da realidade, fazendo com que as opiniões, vivências, percepções de actores sem pretensões científicas possam também dar valiosas contribuições para o conhecimento de um determinado fenómeno (*Id., Ibid.*: 44).

dados de acordo com o nosso próprio esquema de interpretação, decifrando o comportamento dos actores observados em função dos significados por nós atribuídos, introduzimos uma dimensão subjectiva relevante para a organização das nossas actividades cognitivas no processo de pesquisa. Sobre o ângulo mais imediatamente pertinente para o estudo, o das representações sociais em que o investigador participa, realizando a observação com as suas próprias categorias, ele acaba por se tornar parte integrante da sua própria observação, pois “o quadro que ele traça não é um quadro objectivo no sentido em que o sujeito estaria dele ausente, é o quadro de qualquer coisa vista por alguém” (Dumont, 1985: 13). Donde deriva que no campo das ciências sociais “tudo aquilo que se observa faz parte da observação, mas também e sobretudo, que numa ciência em que o observador é da mesma natureza que o seu objecto, o observador é ele próprio uma parte da sua observação” (Lévy-Strauss, 1979: 25).

Nesse sentido, necessita alargar o campo de observação e adoptar práticas de pesquisa capazes de captar a multidimensionalidade do fenómeno no sentido de procurar a objectividade pelo reconhecimento da subjectividade e pela objectivação dos efeitos dessa mesma subjectividade (Lessar-Hébert et al, 2010: 67). Assim, o processo de pesquisa não deve reduzir-se à coincidência com a perspectiva dos actores observados nem ficar refém do quadro interpretativo do investigador, mas confrontar os dados empíricos com os quadros interpretativos quer dos actores observados quer do investigador, colocando o fenómeno em estudo num contexto mais vasto capaz de lhe conferir significação.

Deste modo, não se mostra adequada a perspectiva de uma reificação dos factos sociais, no sentido de estes se apresentarem como entidades que existem por si, que possuem existência própria e independente, aguardando que sejam descobertos e recolhidos. Neste sentido, a realidade não é mera descoberta, mas uma construção em que, por um lado, o investigador tenta identificar-se com os actores e os seus motivos, para observar as suas condutas através do olhar dos próprios actores e, por outro, o investigador assume o seu papel interventivo através dos conceitos utilizados para definir e organizar o mundo factual que é reconstruído e redefinido de acordo com o seu quadro conceptual, sendo esta operação largamente influenciada pelas construções utilizadas para observar o fenómeno social em análise. Assim, a realidade social não existe em toda a sua pureza e de forma autónoma. Ela não se apresenta acabada ao nosso conhecimento e não têm uma essência própria na medida em que é possível construí-la e representá-la de modos diferentes, variando de acordo com o quadro conceptual através do qual pode ser observada (Parkin, 2000: 12, 14). Neste sentido, o processo de investigação não se

orienta prioritariamente para dados “objectivos” ou “comportamentos em bruto”, ignorando os seus motivos e estados subjectivos, mas apoia-se nos conceitos e significados correntes entre os actores, purificados pelas construções formais do observador. Os actores que participam na acção organizacional mediada pelas plataformas electrónicas têm motivos para as suas acções; eles possuem as suas próprias ideias e explicações acerca da razão pela qual se comportam de determinado modo e essas ideias e explicações são uma parte indispensável de uma análise compreensiva dos seus comportamentos, expressão de “um agir orientado segundo o sentido” (Weber, 2009: 32). Por isso, não basta a simples observação da forma como decidem em determinado momento e contexto, mas porque o fazem e também como é que as suas decisões são influenciadas pelas percepções das oportunidades, dificuldades e benefícios, procurando perceber como é que foram ponderadas as opções tomadas e avaliadas as suas consequências (Parkin, 2000: 4).

Deste modo, a pura objectividade no campo científico não se mostra viável na medida em que o conhecimento da realidade “é sempre um conhecimento subordinado a pontos de vista especialmente particulares” (Weber, 1979: 62) e, por isso, a análise do fenómeno da interacção social no cenário das plataformas electrónicas é influenciada por perspectivas particulares capazes, de forma implícita ou explícita, consciente ou inconsciente, de proceder a uma mediação selectiva onde intervêm tanto as interpretações, valores e o quadro conceptual do investigador como das próprias plataformas em análise<sup>339</sup>. As funcionalidades destas e os seus sistemas detalhados de registo trazem a marca dos enviesamentos das escolhas, interesses e estratégias dos actores que intervieram no seu desenho, deixando o cunho de um conjunto de distorções silenciosas através de um processo selectivo de disponibilização ou supressão de possibilidades de acção, onde também o seu vocabulário técnico específico, já de si um modo subtil de interpretação da própria realidade, confirmam a tese da impossibilidade da pura objectividade no estudo dos factos sociais. Desta forma, o fenómeno das plataformas electrónicas não existe independente das construções através das quais as vemos (Parkin, 2000: 14). Elas, como parte integrante do universo social e organizacional, apenas compreensíveis por referência ao agir humano (Weber, 2009: 24) e como instrumento em torno do qual os actores organizacionais interagem e se organizam, não possuem uma essência real na medida em que é

---

339 Segundo Licínio Lima (2015: 1348) “a forma como compreendemos as organizações educativas e lhes atribuímos sentidos não espelha, nem reflecte de forma límpida, tais organizações, mas, por outro lado, não deixará de interferir nessas organizações enquanto contextos sociais relativamente condicionados pelas nossas representações”.

sempre possível reconstruir o seu conhecimento e representá-las de acordo com os quadros conceptuais de referência aplicados (Parkin, 2000: 12)<sup>340</sup>.

#### 1. 4. Singularidades epistemológicas do objecto de estudo

As plataformas electrónicas, enquanto fenómeno com características técnicas muito específicas, contêm um conjunto de elementos novos com implicações no processo epistemológico. Elas proporcionam novos domínios de apropriação da realidade, formatando-a e incluindo-a em categorias, tornando-a, deste modo, decomponível em unidades abstractas para depois a reconstruir através da reorganização em moldes ajustáveis das suas unidades fragmentadas. Este facto acaba por ter efeitos sobre a forma como a realidade é captada na medida em que esta, podendo ser reconstruída a partir da redistribuição das suas unidades, pode ser apropriada sob diferentes prismas de acordo com a reorganização das categorias segundo as quais ela é apreendida. As plataformas electrónicas estabelecem, assim, um novo princípio de visualização do real na medida em que este pode ser captado baseado nos elementos colocados em realce, erigindo em factores distintivos do real aspectos escolhidos de forma selectiva.

Elas favorecem “uma forma de conhecimento especializado codificado da vida quotidiana” (Clegg & Lounsbury, 2009: 182) e possibilitam a realização de novas formas de ordenação do real permitindo abarcá-lo de modo diferente daquele que é captado pelos métodos tradicionais de observação, ou seja, resumindo o real ao conjunto dos seus elementos categorizados e manipuláveis. Elas redesenham os contornos da realidade salientando detalhes pertinentes, acentuando-lhes pormenores, ampliando-lhes contrastes, escolhidos em função de critérios de pertinência e legibilidade (Moles, 1990: 79, 84). Daqui resulta um novo mapa da realidade, um quadro organizado não em função da quantidade dos dados obtidos, mas da sua organização pertinente, conquistando em capacidade de esquematização e intervenção sobre a própria realidade. Elas apresentam uma imagem reconstruída da realidade, mas “mais explícita que o real, mais contrastada em função do fim daquele que a olha” (*Id., Ibid.:* 85), realçando a nitidez e utilizando o contorno como forma de fazer emergir determinados aspectos que estabelecem uma grelha de legibilidade da realidade educativa em que o relevante e o acessório são determinados segundo a sua pertinência e o seu valor instrumental.

---

340 Assim, neste estudo não se pretende caracterizar o fenómeno das plataformas electrónicas como se de uma entidade abstracta se tratasse, mas captar a variedade de tipos de plataformas, projectando sobre essa realidade tipos ideais (no sentido weberiano) capazes de mostrar em si a unidade de uma adequação de sentido o mais completa possível, afastando-se da realidade para melhor a conhecer e ordenar, pois a “casuística sociológica só é possível a partir do tipo puro (‘ideal’) (Weber, 2009: 39).



Desta forma, a panorâmica do real pode assumir diferentes configurações de acordo com o grau e as características com as quais é feita a sua apropriação. Este facto tem implicações epistemológicas na medida em que, expurgando a realidade dos detalhes considerados supérfluos, resumindo-os aos elementos mais pertinentes, condiciona a sua forma de apreensão uma vez que aquilo que se conhece da realidade é uma sua versão esquematizada e expurgada dos seus elementos considerados dispensáveis. Ao mesmo tempo que aumentam a capacidade de intervenção sobre a realidade por parte dos seus programadores, também condicionam a apreensão da realidade às suas características tornadas visíveis em determinado momento. Os restantes elementos do real, preteridos temporariamente no seu grau de pertinência, poderão vir a ser integrados noutra momento na mesma ordem de valor dos elementos pertinentes, uma vez que eles não se perdem, apenas são remetidos para os arquivos digitais que os conservam intactos e prontos para ser resgatados a qualquer momento para se prestarem às mais diversas utilidades. Elas contribuem para que no âmbito do sistema organizacional educativo se imponha a racionalidade funcional, estabelecendo-se como critério o valor operacional das acções e procedimentos onde “o significado é suplantado pela função” (Horkheimer, 2010: 27).

As plataformas electrónicas têm, portanto, fortes implicações na organização do percebido através da instituição de categorias perceptivas que influenciam a compreensão do real por parte dos seus utilizadores, produzindo efeitos nas suas expectativas, comportamentos e acções. Neste sentido, impõem princípios de percepção da realidade e proporcionam lentes que orientam a visão (mas também a acção)<sup>341</sup>. Por isso, elas têm implicações no campo epistemológico pois o investigador ao analisar este objecto de estudo vai deparar-se com uma realidade traduzida em termos electrónicos coexistindo e fundindo-se com uma realidade concreta vivenciada pelos actores organizacionais. Elas possuem, portanto, uma espécie de “modo de existência” (Simondon, 2007), no sentido em que as possibilidades de funcionamento e os seus múltiplos usos possuem uma significação social, mais que uma significação técnica, um modo de ser em que os actores organizacionais participam, muito mais que meros usuários,

---

341 As directivas ou regras inscritas no sistema de funcionalidades das plataformas electrónicas assumem o carácter de imposições abstractas, colectivas e impessoais dotadas de um poder de persuasão mais forte do que uma ordem pessoal emanada por um superior hierárquico. Neste sentido, os utilizadores das plataformas electrónicas são levados a adoptar comportamentos que não adoptariam se não existisse o poder sugestivo do seu registo e automatização. Assim, um programa inscrito numa dada plataforma constitui sempre uma série de ordens codificadas transpostas para o sistema electrónico e que este impõe ao utilizador como condição do seu funcionamento, indicando-lhe ainda os termos do cumprimento das respectivas ordens. Deste modo, a plataforma torna-se um elemento essencial na relação entre os actores no contexto educativo na medida em que a intermediação electrónica influencia os termos dessa relação.

como intervenientes plenos que dão sentido e significação aos meios electrónicos<sup>342</sup>. Essa realidade traduzida, sendo uma versão da realidade vivida, é integrada na vivência quotidiana dos actores organizacionais, produzindo efeitos nos seus programas de acção, tornando-se, portanto, também ela própria uma realidade incorporada nos planos de acção dos actores organizacionais.

Este facto dificulta o estudo do fenómeno das plataformas na medida em que elas sobrevalorizam os “dados que falam por si” e os registos formais arquivados em formato electrónico em detrimento dos factos e comportamentos de difícil tradução em termos electrónicos. Assim, existe o risco de não acompanhar suficientemente a dinâmica dos actores e das plataformas em acção, ou seja, de não captar as estratégias dos actores organizacionais e das suas estruturas de significado, muitas vezes, imperceptíveis do ponto de vista formal mas com repercussão nos processos oficiais, designadamente nos registos formais tornados visíveis nos arquivos electrónicos. No entanto, como algumas plataformas são de difícil acesso uma vez que fazem parte de um núcleo reservado da organização escolar e, nesse sentido, conhecendo só a versão fornecida pelos intervenientes, verifica-se o perigo contrário de fazer coincidir a versão fornecida pelos informadores com a posição do investigador, correndo o risco de substituir as suas próprias prenoções pelas prenoções dos actores que estuda ou dos actores que as inscrevem no sistema electrónico, através de um processo pretensamente objectivo baseado na perspectiva espontânea do seu objecto (Bourdieu, Chamboredon & Passeron, 2002: 50). Assim, o investigador ao proceder à imersão na realidade e procurar aproximar-se da perspectiva dos actores para lhes captar os seus significados não deverá limitar-se ao conhecimento que interessa a estes, ou melhor, deve distanciar-se o suficiente do conhecimento ou da versão dos intervenientes na medida em que cada um deles organiza os dados de forma interessada tendo em vista os próprios objectivos. Deste modo, poderá ser confundida a realidade com as estratégias e interesses dos actores quando se reproduz a sua versão dos factos e, por isso, a observação directa participante colmata a mera observação, a análise dos documentos electrónicos ou a entrevista, sobretudo quando as condutas ritualizadas se tornam uma prática recorrente.

Por isso, o estudo do fenómeno das plataformas electrónicas, além da recolha dos dados relativos às declarações dos actores e da análise dos registos electrónicos formais, deve, sobretudo, captar os complexos mecanismos de acção respeitantes à sua utilização, pois assim

---

342 Para Gilbert Simondon (2007: 34) “o que reside nas máquinas é a realidade humana, o gesto humano fixado e cristalizado em estruturas que funcionam”.

como “tudo aquilo que se diz que se faz, e como se faz, não é de facto feito, também tudo aquilo que se faz não é verbalizado – razão pela qual haverá áreas do agir que só se podem conhecer observando o decorrer de uma actividade” (Iturra, 1986: 156). Por isso, tratando-se um objecto de estudo em constante metamorfose, a sua compreensão implica uma alteração significativa no processo de recolha de dados na medida em que as plataformas constituem um material empírico complexo que tanto proporcionam a captação de uma imagem cristalizada de um facto num determinado instante como constituem mecanismos em permanente andamento e actualização, engrenagens digitais mutantes e voláteis, exigindo, deste modo, novas abordagens na análise e interpretação do real exigentes e adaptadas com implicações nos modelos de compreensão e leitura da realidade.

Neste sentido, elas dão origem a novos tipos de problemas e limitações no campo da pesquisa empírica, pois colocam, frequentemente, ao investigador restrições no acesso às plataformas em funcionamento que dependem de chaves privadas que não lhe pertencem, obstáculos óbvios para conhecer uma realidade mais íntima, mas mais interessante para efeitos de investigação. Desta forma, não podendo o investigador acompanhar o utilizador na sua acção na plataforma em andamento dificilmente captará as versões ocultas da realidade pois as plataformas com o seu sistema de registo dos actos formais favorecem as “definições oficiais” (Berger, 2001: 44) da realidade escolar, quer traduzindo a perspectiva daqueles que as concebem, quer reflectindo os interesses daqueles que as utilizam através dos dados que nelas inscrevem de forma adequadamente conveniente.

Elas são mecanismos documentais compostos por processos dinâmicos e interligados de composição e organização (e reorganização) permanente de uma realidade reconstruída. Todo o encadeamento das sucessivas intervenções nas plataformas electrónicas, tanto a concepção inicial, as suas actualizações e rectificações por parte dos especialistas, como as incessantes operações de utilização e exploração na óptica do actor escolar constituem acções dotadas de sentido. Elas baseiam-se num sistema de pressupostos onde o universo das suas interpretações e a construção das significações são condicionados por um conjunto de opções técnicas conforme crenças e valores, informações (e desinformações), interesses estratégicos ou objectivos pessoais e organizacionais. Cada plano de uma plataforma electrónica é o resultado de uma sucessão de opções e de uma “cadeia de usos” (Lévy, 1994: 75) que ocorrem dentro de um âmbito programado. As suas inúmeras conexões multidireccionais não permitem descobrir um artefacto técnico que não seja já uma utilização, uma interpretação ou uma

definição da realidade. São, por isso, um objecto empírico fluido, difícil de captar em toda a sua totalidade, pois as conexões automáticas que possui e os diferentes planos que constituem a sua estrutura técnica não permitem que delas se possa ter uma visão completa não se apresentando muitos dos seus campos imediatamente visíveis nem muitas das suas opções acabam por ser efectivamente exploradas só sendo possível captá-las através de um trabalho paciente de junção das peças do puzzle empírico. Enquanto artefactos tecnológicos só ganham sentido quando associadas com os actores humanos que os incluem nas suas dinâmicas e estratégias de acção, cujo efeito sempre contingente depende da relação entre a interacção humana dos actores sociais e organizacionais e o estado do desenvolvimento tecnológico do momento. Daí que a configuração técnica de determinada plataforma num dado momento não pode dissociar-se dos projectos e objectivos políticos dos actores que a programam, bem como das expectativas, interesses e preferências dos actores escolares que a utilizam e dinamizam com a sua acção, mesmo que disso não se apercebam. Elas, enquanto espaço virtual (mas real), constituem um cenário favorável para o desenvolvimento de acções de carácter político, revelando que é em torno destes equipamentos que actualmente muito se joga no campo da definição de padrões organizativos da vida quotidiana das escolas.

As plataformas electrónicas conhecem-se melhor à medida que acontecem, não sendo possível compreendê-las sem as experimentar nem utilizá-las sem as interpretar. O seu estudo é, por isso, um processo marcado pela experimentação, pela descoberta e pela exploração das variadas alternativas cujo desenho não fica fechado com a sua programação, mas vai sendo moldado e combinado durante a sua utilização. Elas são um material empírico muito ligado ao posicionamento perante o uso que delas se faz e esse uso faz com que elas possuam uma dimensão estrutural dinâmica e fluída, tratando-se, portanto, de um objecto empírico do ponto de vista metodológico pouco estável, apesar da sua utilização no contexto organizacional induzir uma forte componente de fiabilidade e estabilidade devido às suas capacidades de cálculo e automatização.

Elas possuem uma quantidade significativa de memória passiva, manipulável de forma rápida, racional e automática por uma memória activa, abrindo, por isso, novas possibilidades no campo epistemológico. Evoluindo simbioticamente com os actores humanos, elas como instrumentos activos, permitem uma complementaridade e interdependência simbiótica entre modelos de realidades electronicamente construídas, da possibilidade de se agir sobre essas realidades e da capacidade dessas realidades interferirem sobre a realidade concreta da vida das escolas. Esta

coexistência e interferência de planos e versões diferentes da realidade escolar, tornam mais complexa a tarefa de compreender um objecto de estudo onde as capacidades dos actores humanos e dos instrumentos tecnológicos convivem e se interpõem. Neste sentido, enquanto artefactos electrónicos que possuem características e utilidades funcionais que vão muito além dos suportes materiais em que se apoiam, tornando-se em instrumentos activos detentores de uma grande potência de cálculo, apreensão de conceitos, associação de dados e tratamento de informações, como também nas consequências que podem gerar para os actores humanos que se servem delas. Deste modo, as plataformas electrónicas não só proporcionam uma nova forma de fazer as coisas e de intervir sobre a realidade como permitem explorar com maior abrangência as possibilidades de conhecimento de várias dimensões dessa mesma realidade.

### **1.5. As plataformas electrónicas e as escalas de observação**

Na maioria das plataformas electrónicas intervêm diferentes tipos de actores situados em distintos níveis do sistema organizacional (nos níveis macro, meso e micro). Uma investigação sobre um objecto de estudo com estas características exige com especial acuidade a análise das relações entre o conjunto organizacional e as suas partes, ou seja, a forma como o comportamento dos indivíduos e dos grupos podem ser influenciados pelos contextos organizacionais e como as relações entre eles podem ser melhor explicadas através das mais amplas estruturas organizacional e social em que os indivíduos e os grupos se encontram imersos (Mouzelis, 1991: 125). Esta conduta investigatória permite-nos analisar melhor como é que determinados resultados válidos num nível de análise (indivíduo, grupo, organização, sociedade) não se adequam a outros níveis diferentes e também explicar que tipos semelhantes de organização podem apresentar diferentes registos de comportamentos dos seus actores. Desta forma, é necessário ter em conta os intrincados problemas de interdependência e autonomia entre os diferentes níveis e actores organizacionais dos quais emergem novos esquemas de comportamento e novos fenómenos que não podem ser explicados em termos individuais ou através da mera transferência de dados recolhidos ao nível individual para a totalidade do sistema organizacional na base de conceitos e instrumentos construídos para uma análise individual pois a organização não é um mero conglomerado de actores organizacionais mais ou menos isolados (*Id., Ibid.:* 150, 162, 165). Deste modo, no campo empírico não é possível isolar a acção dos actores dos universos sociais que os envolvem (Nóvoa, 1995: 15) ou fragmentar e dividir a realidade social e organizacional em sectores e subsectores como se os

fenómenos estudados num nível *macro* fossem apenas meros agregados de interações no nível *micro* e estas definidas como apenas dimensões elementares ou unidades básicas, constitutivas do nível *macro* (Lima, 2011b: 150).

O estudo das plataformas electrónicas, pela sua capacidade de estabelecer o contacto directo com diferentes níveis e escalas de observação, requiere “o estabelecimento de articulações entre distintas escalas de observação e diferentes estratégias de abordagem analítica” (*Id., Ibid.*), realçando a interdependência e influência mútua dos comportamentos e decisões tomados nos vários níveis da realidade organizacional. Essas interações, variando conforme a qualidade, o poder e os recursos dos actores envolvidos, bem como os diferentes impactos nos actores individuais, nos grupos ou no todo organizacional, adquirem repercussões e significados variados, exigindo por parte do pesquisador a opção pelas abordagens analíticas e escalas de observação mais consistentes com a ocorrência dos fenómenos, as opções teóricas e os modelos de análise mobilizados.

Assim, não sendo a organização uma mera soma de actores, individuais ou colectivos, situados em vários níveis do sistema (Mouzelis, 1991: 185), não se pode reduzir o estudo de um grupo organizacional ao estudo psicológico dos seus membros nem restringir a análise da organização total ao mero estudo dos grupos que a compreendem. Com o salto da análise de um nível menos abrangente para outro mais amplo emergem novos fenómenos que não podem ser devidamente examinados limitando os nossos estudos à soma das características diagnosticadas no nível inferior (*Id., Ibid.*). Neste sentido, as plataformas electrónicas constituem um meio privilegiado de encontro entre actores micro, meso e macro, estando essas interações invariavelmente incrustadas num complexo muito intrincado de redes hierárquicas, indispensáveis para compreender o significado específico, a lógica e dinâmica dessas interações e o seu impacto nos vários níveis organizacionais (Mouzelis, 1995: 22, 24). Assim, para entender, por exemplo, as decisões e os comportamentos dos actores escolares, quer sejam eles candidatos individuais num concurso de docentes efectuado numa plataforma electrónica, órgãos de gestão de organizações escolares que escolhem ou validam subcritérios numa Bolsa de Contratação de Escola, é necessário cruzar os seus comportamentos, estratégias e decisões com as decisões de alcance mais amplo tomadas por actores situados num nível superior da escala organizacional<sup>343</sup>. A análise das suas atitudes e decisões tem de ser feita

---

343 Na maioria das plataformas utilizadas em contexto educativo intervêm actores dos vários níveis organizacionais (macro, meso e micro) em simultâneo ou em momentos diferentes, cujas decisões tomadas num determinado nível terão repercussão nos outros níveis na medida em que os procedimentos electrónicos, como é o caso da

vinculando os seus comportamentos e estratégias aos objectivos (expressos ou ocultos) dos actores dotados de capacidade de decisão de alcance mais vasto, cujas opções podem ter impacto directo sobre as suas próprias decisões bem como o de um grande número de actores educativos, na medida em que uma decisão que atenda às reivindicações de um grupo pode acabar por prejudicar os interesses de outros.

Deste modo, as interacções e comportamentos dos micro actores não podem ser estudadas num “vácuo hierárquico” (*Id., Ibid.:* 23) nem numa abstracção contextual. Por isso, uma pesquisa sobre as plataformas baseada em meras adições de análises provenientes de uma escala de observação limitada sem a reconduzir a uma ordem institucionalizada de regras nem a actores com capacidade de produção de decisões de largo espectro no âmbito organizacional, não se mostra adequada a captar o *motivo* da acção dos actores, ou seja, a “conexão de sentido que surge ao próprio agente ou ao observador como ‘fundamento’ significativo de um comportamento” (Weber, 2009: 29). Assim, a atenção às escalas de análise micro, meso e macro<sup>344</sup> no estudo das plataformas electrónicas adquire especial relevância atendendo à forma como se operacionalizam as interacções em contexto educativo mediadas pelas plataformas electrónicas em que a interdependência entre os vários níveis organizacionais se intensifica e facilita (embora de modo mais formal e impessoal). Neste sentido, as plataformas electrónicas constituem um meio privilegiado de conexão entre os vários níveis organizacionais na medida em que as suas funcionalidades possuem um mecanismo particularmente favorável à interacção, por um lado, e à disseminação de premissas decisórias que atravessam os vários níveis organizacionais, influenciando desta forma as decisões noutros níveis mais restritos de acção no contexto organizacional. As normas inscritas nas plataformas elaboradas num nível organizacional mais amplo tendem a tornar-se premissas de valor que os actores das posições subalternas têm de considerar quando tomam as suas próprias decisões num âmbito mais limitado de actuação (Mouzelis, 1995: 19). Desta forma, os utilizadores das plataformas são influenciados pela percepção das desvantagens ou dos benefícios ligados a um contexto organizacional mais vasto do que o das suas relações imediatas ou dos interesses próprios (Lessard-Hébert et al, 2010: 42). Daí que o investigador só pode entender verdadeiramente o

---

contratação electrónica de docentes, implicam uma interdependência dos diversos actores nos vários níveis e uma interacção constante.

344 A qualificação como macro actores ou análise de tipo macro não implica necessariamente a intervenção de muitos actores, mas sim a qualidade destes e das suas decisões, ou seja, se as decisões, recursos e papel desempenhado no sistema organizacional possuem um alcance vasto, não constituindo, por isso, meros agregados de actores situados em níveis hierárquicos inferiores ou com poder de decisão limitado no âmbito organizacional.

fenómeno das plataformas electrónicas enquadrando-o num contexto de sentido mais amplo e só por referência a um quadro de conhecimento alargado e a um campo de acção mais vasto podem os comportamentos dos actores organizacionais que ocorrem a pretexto ou à margem das plataformas electrónicas ser convenientemente compreendidos e explicados (Parkin, 2000: 4).

Deste modo, as plataformas electrónicas, com frequência, possuem componentes explicativas próprias de uma escala de observação consideradas cruciais para a compreensão dos fenómenos analisados noutra escala de observação. Neste sentido, as escalas de análise utilizadas pelo investigador devem acompanhar as interdependências ocorridas na realidade concreta em que as mudanças verificadas ao nível macro têm efeitos no campo micro, mas também as decisões tomadas ao nível macro têm em conta quer as contribuições quer a sua aplicabilidade ao nível micro, podendo afirmar-se que “empiricamente, o nível micro existe sempre através do macro e o macro envolve sempre cada fragmento do micro” (Collins, 1991: 224). As plataformas electrónicas na medida em que permitem proceder à análise dos processos organizacionais numa escala micro e meso proporcionam condições para a integração desta análise numa escala mais vasta pelos modos de acção em grande escala que elas favorecem.

## 2. Considerações de carácter metodológico

Tendo em conta que o estudo sobre a utilização das plataformas electrónicas em acção em contexto educativo se desenvolveu ao longo de um período de tempo específico, procurou investigar de uma forma intensiva um caso particular em profundidade, o *design* da investigação foi concebido como um *estudo de caso organizacional de tipo exploratório* (Yin, 2001: 23)<sup>345</sup>, centrado numa organização escolar. Foi realizado de acordo com os princípios da metodologia do trabalho de campo em que o processo de colheita de dados foi conseguido através da observação directa e da realização de entrevistas com os actores, bem como através de uma análise selectiva das plataformas em funcionamento e de documentação diversa. Na selecção do

---

345 O estudo de caso adequa-se às características da metodologia qualitativa no campo das ciências sociais e em especial da educação segundo Bogdan & Biklen (2010: 47-51), designadamente, a fonte directa de dados é o ambiente natural; é eminentemente descritiva, analisando os dados na sua riqueza complexa e diversa, tentando respeitar, ao máximo o que foi registado ou transcrito, porque cada pormenor pode conter em si uma melhor compreensão do que se pretende observar; dá prioridade à dinâmica e aos desenvolvimentos das interacções sociais num determinado contexto, tentando perceber os seus significados e o sentido das transformações que estão a ter lugar nesse contexto; procede à análise dos dados de forma indutiva; relevância e importância atribuída ao significado que o participante dá aos processos investigados.



caso tivemos como preocupação, não estudar um caso com o objectivo de entender outros casos ou de encontrar nele eventuais características partilhadas por todas ou por uma maioria significativa de escolas, mas entender este caso específico. Por isso, não se pretendeu perseguir nenhuma representatividade ou generalização do ponto de vista estatístico, mas uma *generalização naturalística* (Stake, 2007:101), ou seja, generalização através da inferência do leitor baseado nas suas próprias experiências de modo a ele sentir como se tivesse acontecido a si próprio. Também tivemos como preocupação a escolha de uma organização escolar que nos fosse de fácil acesso e que acolhesse a nossa investigação uma vez que o estudo das plataformas electrónicas, na medida em que penetra num terreno reservado da organização escolar, de acesso condicionado a chaves privadas e restritas, envolvendo dados normalmente reservados e a utilização por um grupo reservado de actores organizacionais, exige uma grande confiança no investigador<sup>346</sup>.

### 2.1. Observação das plataformas electrónicas: observação na acção

O estudo das plataformas electrónicas implica a sua observação e análise não só como artefactos tecnológicos de mediação entre actores organizacionais, mas também como elemento que pode interferir no próprio decurso da acção organizacional. Neste sentido, a observação das plataformas electrónicas para efeitos de pesquisa assume particularidades muito específicas na medida em que para as estudarmos no seu estado de acção, para as observarmos “em andamento”, ou seja, no momento em que são utilizadas pelos diversos actores organizacionais (e assim poder observar quer as suas funcionalidades quer os efeitos que o seu uso produz nas práticas e atitudes dos utilizadores), teríamos também de nos familiarizarmos com os códigos técnicos e padrões comportamentais usados. Desta forma, para as compreendermos tivemos que transpor as fronteiras do “mundo do login” e acompanharmos (e até participarmos) no processo exploratório de manusear artefactos dinâmicos e interactivos, partilhando com os utilizadores problemas de interpretação, ambiguidades, dúvidas e inseguranças. Este facto tem implicações epistemológicas e metodológicas atribuindo ao processo de pesquisa uma forte componente situacional no sentido em que observamos, mas também partilhamos os sentimentos dos utilizadores e colaboramos no diagnóstico e resolução dos constrangimentos técnicos e interpretativos *online*, no contexto directo da acção na qual acabamos por tomar

---

346 Segundo Robert Stake (2007: 74) “quase sempre, a recolha de dados é feita no “território privado” de alguém. A maioria das recolhas de dados de casos educacionais envolve pelo menos uma pequena invasão da privacidade pessoal”.

parte. Adoptou-se, portanto, uma componente de *observação na acção* em que mergulhamos no próprio contexto e no decorrer da acção, utilizando técnicas e métodos adequados a captar a complexidade da “plataforma em movimento” na sua dupla vertente de caracterização das funcionalidades de um artefacto tecnológico e social e, ao mesmo tempo, captar e compreender as estratégias empregues pelos actores enquanto as utilizam, tentando percebê-las à luz do significado lhes atribuem de acordo com a percepção em cada momento e contexto<sup>347</sup>.

O tipo de observação adoptado para o estudo das plataformas electrónicas assumiu durante o processo de investigação variações dentro de um *continuum* entre a observação participante e não participante na medida em que numa investigação destas características se inter-relacionam um certo número de factores para fazer de uma ou de outra estratégia de observação o modo dominante de investigação para cada tipo de situação em particular (Cohen & Manion, 1990: 166). Assim, se em determinadas ocasiões, em virtude das circunstâncias, do tipo de plataforma ou do género de conteúdo sobre que versava a observação, adoptámos um papel de observador alheio aos processos, adoptando as técnicas da “mosca na parede” para observar as coisas tal como sucedem com a menor interferência possível da sua presença (Woods, 1987: 52), noutras, porém, foi-nos difícil não actuar como um participante, compartilhando com os actores empíricos as mesmas preocupações e constrangimentos perante as situações vividas, interagindo e buscando em conjunto soluções para problemas que surgiam e para os quais fomos convocados a participar<sup>348</sup>.

A observação efectuada das plataformas electrónicas foi, por isso, em muitas ocasiões, uma observação activa mediante uma forma de apreensão da realidade que vai além da mera recolha de dados, seguindo “um esquema prévio, um plano de observação” (Bachelard, 1996: 15). Esse plano de observação teve em conta os propósitos específicos do estudo que, por sua vez, derivavam de um quadro teórico geral (Lüdke & André, 1986: 30), sendo estes conteúdos teóricos que conferem sentido, articulam e delimitam as possibilidades explicativas aos dados

---

347 Segundo Lüdke & André (1986: 26) “a observação directa permite também que o observador chegue mais perto da ‘perspectiva dos sujeitos’ [...] e] na medida em que o observador acompanha *in loco* as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão do mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias acções”.

348 Peter Woods (1987: 50) adverte o investigador que deve combinar a implicação pessoal com um certo distanciamento na medida em que sem este requisito corre o risco de uma identificação com os actores empíricos de tal forma que a defesa dos seus valores prevaleça sobre o seu estudo real. Por isso, aconselha a que sejam tomadas cuidadosas “notas de campo” e uma atitude reflexiva capaz de alertar o investigador acerca das suas próprias mudanças de opinião e pontos de vista.

captados nas várias fases do processo de investigação (Almeida & Pinto, 1995: 89)<sup>349</sup>. Assim, perante as plataformas em acção, onde surgem possibilidades de observação inesperadas, não programáveis, singularmente significativas, expressão de uma realidade empírica complexa, como investigadores éramos obrigados a reagir em plena situação de observação, escolhendo dimensões de análise e indicadores ou elegendo focos de interesse e nessa acção o alicerce teórico tornou-se determinante para dar sentido a um quadro indefinido (Costa, 1986: 133-134)<sup>350</sup>.

## **2. 2. As Plataformas electrónicas como documentos dinâmicos: uma nova proposta de pesquisa para “documentos em acção”**

As plataformas electrónicas como objecto de estudo e fonte de dados para o investigador possuem um conjunto de características próprias que não se enquadram na noção tradicional de documento, mesmo entendido este no seu sentido mais amplo de “impressão deixada por um ser humano num objecto físico” (Travers, 1971: 461). Elas constituem um material empírico novo, composto por documentos dinâmicos, assentes em mecanismos tecnológicos activos, baseados em encadeamentos e automatismos cuja lógica sequencial multiforme, para ser verdadeiramente entendida e analisada pelo investigador, deverão ser observadas, estudadas (e até experimentadas) no momento em que são activadas. Nesse sentido, exigem um estudo sob uma perspectiva diversa e mais complexa na medida em que nelas o registo com elevado grau

---

349 O nosso trabalho de campo decorreu entre Setembro de 2012 e Junho de 2016, um lapso de tempo suficiente para efectuar uma caracterização abrangente do fenómeno das plataformas electrónicas e sua evolução. Durante esse tempo procedemos a mais de uma centena de presenças nos distintos espaços do contexto empírico em análise e com diferentes graus de integração e permanência, adaptando-nos às circunstâncias e às oportunidades de observação, designadamente do trabalho com as plataformas, uma vez que a utilização destas não é constante, sendo numas ocasiões muito intensa e noutras quase inexistente. Uma boa parte deste tempo foi passado a observar o trabalho nas plataformas em acção e realizar conversas informais com os actores escolares que mais directamente as utilizam. O órgão de gestão foi o espaço privilegiado para a maioria das observações na medida em que o trabalho com as plataformas é no âmbito da organização escolar uma “função reservada”, quer pelo cuidado que é necessário ter na sua utilização, quer pelo teor das informações veiculadas sendo muitas delas de carácter reservado ou pela “delicadeza” dos dados e informações a inserir e pelos conhecimentos técnicos dos procedimentos a efectuar. Deste trabalho resultou um conjunto de descrições e reflexões enquadráveis na noção de “notas de campo” no sentido que lhe dão, por exemplo, Bogdan & Biklen (2010: 150-172), ou seja, um conjunto de relatos escritos de carácter descritivo dos discursos, comportamentos e acontecimentos observáveis decorrentes da presença mais ou menos participativa no terreno empírico; também registamos as nossas reflexões pessoais sobre os dados recolhidos, através de comentários e observações que no momento se revelaram pertinentes.

350 Procurámos através do olhar informado da teoria compreender este fenómeno de forma a transcender o imediato, construindo o real depois de ter reconstruído os seus esquemas (Bachelard, 1996: 15). Assim, por mais detalhadas e diversificadas que sejam as observações não transportam em si próprias inteligibilidade, pois a inteligibilidade dos fenómenos sociais não é dada, sendo necessária fazê-la surgir numa dialéctica entre a teoria e a empiria em que as observações são realizadas em função de um quadro teórico, submetendo-se este, por sua vez, a uma constante revisão à medida que vai mergulhando na análise concreta.

de detalhe do passado coexiste e se intersecta com a acção dinâmica do presente que acontece. Desta forma, as plataformas electrónicas, sendo um instrumento poderoso de registo formal de actos ou procedimentos que permitem captar a imagem cristalizada de um facto num determinado instante, também constituem um mecanismo em andamento, volátil e em permanente metamorfose. Nelas, os actores escolares deparam-se com escolhas, problemas e soluções e são obrigados a seguir um caminho (muitas vezes labiríntico) cujas opções anteriores condicionam as escolhas futuras, delineando um trajecto cujo rumo se constrói pouco a pouco, passo a passo e, em que frequentemente, só no final se obtém a sua verdadeira perspectiva. Neste sentido, tais processos específicos de captação e recolha de dados pertinentes da realidade empírica têm implicações nas abordagens e interpretações do real na medida em que através do seu sistema de funcionamento, a circunstância e as condições da acção acabam por adquirir maior relevância heurística do que os actos formais efectivamente registados, tal como os problemas e as tentativas para a sua resolução adquirem maior valor empírico do que as soluções adoptadas. Por isso, no trabalho de recolha de dados empíricos, tendo como cenário as plataformas electrónicas, por se tratar de “documentos navegáveis” e interactivos em que o utilizador vai tomando decisões em tempo real à medida que explora a multiplicidade de atalhos e cursos de acção, interessa-nos mais o processo do que o seu resultado ou, dito de outra forma, o modo como as incidências do processo influenciam o resultado formal. Assim, as plataformas electrónicas como tema de estudo e material empírico só têm verdadeiramente valor heurístico quando captadas na sua quase instantaneidade, porque além da sua permanente metamorfose, algumas delas constituem autênticos “documentos efémeros” que só podem ser estudados enquanto duram para o utilizador<sup>351</sup>. Nesse sentido, elas, remetendo para novos domínios e possibilidades de uso e manuseamento na análise documental, podem tornar mais rica a análise dos dados quando captados no momento em que os actores educativos as utilizam, permitindo, assim, a observação de um documento a acontecer, possibilitando captar

---

351 Existem aplicações electrónicas que, findo o prazo, deixam de estar acessíveis aos utilizadores, dificultando, dessa forma, a possibilidade de observar o desenho das suas funcionalidades de forma a ilustrar o modo como a aplicação estava programada. Neste sentido, constituem um “documento efémero”, porém, os seus efeitos não se esgotam na sua curta existência: as consequências para os seus utilizadores perduram de uma forma irrevogável. O termo do prazo da sua vigência apagou-lhes o registo e com ele a memória comprovável daquilo que foram, mas não o rasto que deixaram atrás de si. As provas da sua existência não existem para além dos efeitos causados. Assim como desapareceram dos registos disponíveis (mas não dos seus próprios arquivos exclusivos) dificultam a sua análise, só podendo ser caracterizadas no curto prazo em que estão disponíveis.

“outros níveis da realidade além dos definidos pelas interpretações oficiais” (Berger, 2001: 49) e seus diferentes níveis de significado<sup>352</sup>.

Diferentemente dos documentos convencionais, as plataformas electrónicas como documentos digitais de carácter dinâmico e interactivo, são necessariamente parciais, fragmentados e esquemáticos uma vez que o acesso ao seu conteúdo nunca é total, é feito por etapas e de modo selectivo, tornando inviável uma leitura abrangente e contextualizada, dificultando o conhecimento da realidade pretendida sem o conhecimento das intenções e significações atribuídas pelos diversos intervenientes no momento em que as utilizam. Desta forma, as plataformas, não sendo acompanhadas no seu processo activo de composição e decisão, dificilmente poderão ser lidas e interpretadas de modo a apreender o significado próprio de cada acto ou procedimento bem como as premissas que estiveram na base da sua decisão e entender a integração destas nas estratégias dos diversos actores.

Neste sentido, as plataformas electrónicas constituem materiais empíricos e objecto de estudo de difícil análise sociológica no sentido em que por detrás dos seus sistemas de funcionalidades pouco flexíveis e muito formalizados, dos seus dados e procedimentos apresentados em moldes uniformizados, se torna tarefa difícil para nós captarmos os diferentes significados atribuídos pelos actores organizacionais e as suas estratégias de acção que se ocultam atrás de dados descarnados. Assim, o grande valor heurístico da análise das plataformas electrónicas reside na marca indelével subjacente à racionalidade tecnológica: a velocidade, a automatização, a necessidade por parte do investigador de acompanhar em tempo real a acção dos actores em curso tendo como base um mecanismo que está em constante metamorfose. A sua compreensão exige o domínio dos códigos técnicos, o conhecimento do funcionamento operacional das plataformas e a confiança dos actores educativos envolvidos para poder penetrar num universo repleto de outros níveis da realidade onde se desenvolve uma rede pouco visível (e poucas vezes assumida) de padrões de comportamento, expedientes de sobrevivência e estratégias de acção. Transpor as fronteiras de algumas plataformas electrónicas, porque são

---

352 As plataformas electrónicas, além de constituírem elas próprias enquanto documentos dinâmicos e interactivos uma fonte relevante de informação para efeitos de investigação, elas próprias constituem veículos de transmissão e arquivos de documentos do mais diverso tipo (diplomas legais, circulares internas, notas informativas, esclarecimentos, FAQ's...), normalmente em formato digital, apresentando-se como fontes de informação sobre as pessoas, as relações entre elas, aspectos do contexto social em estudo e acontecimentos que nele vão sucedendo. São, por isso, elementos valiosos para caracterizar o funcionamento do sistema organizacional educativo, não podendo ser ignorados como fonte relevante de informações sobre a natureza do contexto, constituindo um material empírico directamente relacionado com o objecto de estudo.

actualmente o coração da estrutura administrativa do sistema organizacional educativo, não é tarefa fácil pois elas assim como revelam muitos dados também escondem muitos segredos.

### 2. 3. Entrevistas semi-estruturadas: a exploração direccionada da versão dos actores

O recurso à entrevista como instrumento de recolha de dados permite-nos captar a informação sobre tópicos relevantes na linguagem do próprio actor empírico<sup>353</sup>. Ela não só é útil e complementar à observação como também é necessária quando se trata de recolher dados válidos sobre as crenças, as opiniões e as ideias dos actores empíricos (Lessard-Hébert et al, 2010: 160), possibilitando-nos aprofundar aspectos suscitados por outros instrumentos de recolha de dados e alcançar informantes que não poderíamos atingir através de outros meios de investigação (Lüdke & André, 1986: 34)<sup>354</sup>. Nas entrevistas foi-nos possível recolher muitas informações acerca das práticas e representações dos actores empíricos relacionadas com o fenómeno das plataformas electrónicas, apresentar exemplos que de outra forma nos escapariam porque a realidade não existe em função do investigador, necessitando ele de a captar na sua amplitude e complexidade e, neste caso, o testemunho dos próprios actores empíricos fornece-nos uma imagem da realidade correspondente à percepção que têm dela, completando, desta forma, dados entretanto recolhidos por outros meios.

Uma vez que já dispúnhamos de um “fundo interpretativo”, a entrevista constituiu um meio especialmente indicado para “explorar aquilo de que dispomos enquanto referências e clarificar ao máximo os nossos centros de interesse” (Albarelo et al, 1997: 97), evitando que o interlocutor, quando exprime as suas percepções, experiências e interpretações, se afaste dos objectivos da investigação, permitindo-lhe que exprima um grau elevado de autenticidade e profundidade (Quivy & Campenhoudt, 2008: 192)<sup>355</sup>. É por isso um meio de recolha de dados que se distingue pela sua adaptabilidade e profundidade na medida em que permite-nos explorar determinadas ideias, testar respostas, investigar motivos e sentimentos, possibilitando-nos desenvolver, clarificar e aprofundar dados obtidos por outras técnicas (Bell, 1997: 118; Cohen & Manion, 1990: 378). Daqui decorre a importância da preparação da entrevista em função do

---

353 Segundo Luc Albarelo et al (1997: 89), a entrevista é o “instrumento mais adequado para delimitar os sistemas de representações, de valores, de normas veiculadas por um indivíduo”.

354 Para Robert Stake (2007: 81) “muito do que nós próprios não conseguimos observar já foi ou está a ser observado por outros”, por isso, é a via principal para descobrir e retractar as múltiplas perspectivas sobre o caso ou o fenómeno em estudo.

355 Normalmente os investigadores mantêm pouco controlo sobre o que é observado, enquanto na entrevista têm um papel mais activo, pois o que é tratado na entrevista é visado e influenciado pelos investigadores, de acordo com os seus centros de interesse (Stake, 2007: 83).

objecto de estudo, elaborando-a, realizando-a e interpretando-a tendo presente os pré-requisitos teóricos de forma a retirar dos informantes dados pertinentes e enriquecedores, capazes de ser organizados e compreendidos adequadamente, mas não impeditivos da descoberta de aspectos não previstos do problema (Albarello et al, 1997: 99).

No nosso estudo optámos pela entrevista semi-estruturada (Quivy & Campenhoudt, 2008: 192-193), desenrolando-se a partir de um esquema básico, porém, não aplicado rigidamente, permitindo que pudéssemos fazer as necessárias adaptações (Lüdke & André, 1986: 34), seguindo um guião<sup>356</sup> relativamente flexível de modo a obter dados comparáveis entre os vários sujeitos (Bogdan & Biklen, 2010: 135), de acordo com um corpo minimamente estruturado de questões significativas para o estudo, mas com uma suficiente amplitude de resposta do entrevistado<sup>357</sup>.

O critério que presidiu à selecção das pessoas interrogadas não se baseou em qualquer questão de representatividade no sentido estatístico do termo, mas pela sua adequação aos objectivos da investigação, tomando como princípio a diversificação das pessoas interrogadas e garantindo que nenhuma situação importante para o estudo fosse esquecida. Deste modo, os indivíduos não foram escolhidos em função da importância numérica da categoria que representam, mas devido ao seu carácter exemplar (Albarello et al, 1997: 103)<sup>358</sup>.

---

356 O guião da entrevista foi elaborado tendo em conta os contributos da revisão da literatura, do quadro teórico, dos elementos recolhidos da observação, da informação recolhida em vários suportes documentais e conversas informais, respeitando os objectivos da investigação. O guião é flexível, com questões organizadas numa sequência lógica entre os assuntos e adaptadas a cada tipo de actor, sem contudo deixar de ter uma estrutura apta a proporcionar a comparabilidade dos dados.

357 As 11 entrevistas (E) e 1 testemunho escrito (TE), efectuadas entre Agosto de 2013 e Outubro de 2015, foram gravadas e transcritas na íntegra logo após a sua realização. Como resultado, obtiveram-se 180 páginas dactilografadas em páginas A4.

358 A selecção dos actores resultou da possibilidade destes fornecerem contribuições significativas e enriquecedoras para a compreensão das diferentes lógicas, racionalidades, estratégias e interesses em estudo. Por isso, além dos actores escolares, cuja selecção foi facilitada em virtude do número limitado de pessoas familiarizadas e com responsabilidade de utilização destes meios electrónicos, foram escolhidos outros participantes, cujos contributos eram considerados significativos para a compreensão e enquadramento da problemática, proporcionando uma diversidade de perspectivas. Assim, das 11 entrevistas (E) e 1 testemunho escrito (TE), 3 foram de elementos do órgão de gestão, incluindo o director da unidade organizacional em análise, 1 pertencente aos serviços administrativos da unidade organizacional em análise, 2 representantes de duas associações de dirigentes escolares, 1 representante de uma estrutura sindical, 2 autores de blogues, 2 representantes de empresas autoras de plataformas electrónicas de gestão escolar e 1 representante de uma empresa prestadora de serviços à da unidade organizacional em análise. Todos estes entrevistados tinham experiência na utilização de plataformas electrónicas usadas no sistema organizacional educativo e esperava-se que as suas diferentes perspectivas sobre o fenómeno em estudo, cada um deles com histórias únicas, histórias especiais para contar (Stake, 2007: 81), pudesse proporcionar no seu conjunto uma compreensão mais abrangente e rica do problema, através de um leque de respostas o mais representativo possível do fenómeno em estudo.

#### 2.4. Tratamento e análise de dados: a organização crítica das informações

Segundo Bogdan & Biklen (1994: 205), a análise de dados é o “processo de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objectivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou”. Apresentando os dados de natureza qualitativa um significativo grau de complexidade, a análise de conteúdo como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens” (Bardin, 2011: 40) pode ser indicada como técnica capaz de organizar o sentido dos textos, das mensagens e das comunicações. Tendo como objectivo “compreender criticamente o sentido das comunicações, o seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas” (Chizzotti, 2001: 98), a análise de conteúdo permite “captar não apenas a informação explícita das mensagens, mas ainda as condições teórico-ideológicas de produção dessas mensagens” (Almeida & Pinto, 1995: 105). A análise de conteúdo permite dar resposta àquilo que os leitores esperam dos investigadores, ou seja, que se “coloquem na interpretação, encontrando significados que os outros não conseguem apreender” (Stake, 2007: 78).

Por isso, a análise de conteúdo tendo como vantagem poder ser exercida sobre material que não foi produzido com o fim de servir a investigação empírica (Vala, 1986: 107), torna-se especialmente indicada para tornar compreensível as funcionalidades das plataformas electrónicas enquanto documentos dinâmicos, assentes em mecanismos tecnológicos activos, bem como revelar o significado atribuído pelos actores empíricos, organizando tanto a selecção de categorias (quadros de análise) como das unidades de análise por uma sistematização teórica que terá em conta os objectivos do estudo. Assim, a informação obtida de uma plataforma em funcionamento deve ser compreendida e contextualizada com os interesses e vivências próprias dos diversos tipos de actores que nela intervêm tanto no processo da sua concepção como no processo dinâmico do seu uso em tempo real de forma a poder captar e pôr em evidência não só a definição e o peso muito específicos que os actores associam a determinado problema, o processo de decisão e as soluções encontradas, bem como a lógica própria das situações tal como são percebidas e vividas por eles, com todos os dados implícitos que estes integram nas suas condutas, muitas vezes sem disso se aperceberem completamente (Friedberg, 1995a: 301; 302).



A análise de conteúdo visa classificar e categorizar a complexidade do fenómeno das plataformas electrónicas com vista a ordená-lo, estabilizá-lo, identifica-lo e atribuir-lhe um sentido, procurando, assim, simplificá-lo para potenciar a sua apreensão e se possível a sua explicação (Vala, 1986: 110). Esta técnica procura reduzir o amplo volume de informação recolhida a algumas características particulares ou categorias conceituais que permitam passar dos elementos descritivos à interpretação ou investigar a compreensão dos actores sociais no contexto cultural em que produzem a informação (Chizzotti, 2001: 99). Desta forma, da interacção entre o quadro teórico de partida, os problemas que pretendemos estudar e o plano de hipóteses resulta a formulação de um sistema de categorias, cuja presença ou ausência se procurará detectar no *corpus* do material empírico a analisar, podendo elas ser definidas *a priori* com a função de direccionar a colheita de dados ou *a posteriori*, como consequência dos dados empíricos conseguidos (Vala, 1986: 111). Por forma a alargar a validade dos dados obtidos por diferentes técnicas, procuramos efectuar a triangulação dos dados de modo a confrontar os dados obtidos a partir de várias técnicas (Lessard-Hébert et al, 2010: 76) para evitar que pudesse ser polarizado ou distorcido o retrato do investigador do foco particular que está a investigar, procurando verificar que os dados gerados não sejam simplesmente fruto das especificidades da técnica específica de recolha, mas validados através de contrastação com os dados recolhidos por diferentes técnicas (Cohen & Manion, 1990: 332).

### 3. Síntese

As plataformas electrónicas apresentam-se como um objecto de estudo complexo sob o ponto de vista epistemológico e metodológico pois, como instrumentos práticos direccionados para uma função específica e mediadores de relações no âmbito organizacional, interferem no processo de compreensão e no comportamento dos actores organizacionais na medida em que possuem, frequentemente, para eles “não só como função, mas também como mistério o funcionar” (Baudrillard, 2010: 132). Deste modo, a transcendência adquirida pelo seu funcionamento tem um forte impacto na acção dos utilizadores escolares, moldando o seu posicionamento perante o uso que fazem das plataformas electrónicas, pois elas não tendo mais do que “uma função real muito precisa, possuem, no entanto, uma funcionalidade ‘mental’ ilimitada” (*Id., Ibid.: 135*). Apesar de demonstrarem do ponto de vista técnico até uma certa indiferença e soberania perante os utilizadores, no entanto, elas estão fortemente dependentes dos agentes que as programam e do respectivo marco conceptual. Nesse sentido, “a impregnação do mundo

humano por uma finalidade técnica é sempre, ao mesmo tempo, uma impregnação da técnica por uma finalidade humana” (*Id., Ibid.: 133-134*) na medida em que as plataformas electrónicas, mais do que um artefacto técnico, interferem e reflectem as intervenções dos actores que as manipulam. Elas aproximam a verdade da funcionalidade com reflexos no campo epistemológico na medida em que a realidade sendo traduzida em termos funcionais não é captada em toda a sua essência mas nos seus aspectos instrumentais. A focalização nos seus aspectos funcionais favorece a consecução de objectivos políticos apresentados como operações técnicas. Sendo documentos dinâmicos e material empírico instável, constituem um campo de investigação movediço, obrigando o investigador a uma atenção redobrada para captar em tempo real, não só as operações técnicas, mas também a grande variedade e intensidade de projecções simbólicas que envolvem a sua utilização que, por si só e em associação com o desenho implícito das suas funcionalidades, podem produzir consequências relevantes na condição dos utilizadores.

Elas implicam, para o investigador, um esforço de aprendizagem da linguagem técnica, pois o domínio funcional das plataformas electrónicas permite a sua mais fácil compreensão numa perspectiva sociológica. Por seu lado, o acesso à observação da plataforma em acção ou mesmo à sua experimentação carece da confiança dos responsáveis das organizações escolares, aspecto fundamental que o investigador terá de resolver. O seu estudo exige, portanto, um certo sentido de oportunidade teoricamente fundado por parte do investigador que lhe permita poder captar os aspectos pertinentes das plataformas enquanto mecanismos electrónicos mutáveis, antecipando-se mesmo aos alertas dos informantes, pois aquilo que estes possam considerar relevante pode não o ser para o investigador e, por outro lado, factos que eles não lhes atribuem importância poderão revelar-se de grande pertinência para a investigação.

O fenómeno das aplicações electrónicas “efémeras” é um facto empiricamente relevante como limitação experimentada neste projecto de investigação, pois elas quando desaparecem para o utilizador (e para o investigador), após o seu curto prazo de existência, retiram a possibilidade de estudo *a posteriori* do desenho das suas funcionalidades e do mecanismo do seu funcionamento. O interesse para a investigação destas aplicações electrónicas reside no facto de o seu *design* funcional poder gerar situações de prejuízo para os direitos dos administrados quando a aplicação traduz de forma incorrecta (ou tendenciosa) os normativos legais, impedindo-os de comprovar através do registo da própria aplicação (pois ela desapareceu), mas

também ao investigador que deverá antecipar os problemas e ter disponibilidade imediata e autorização de acesso para, em tempo útil, poder captá-la no seu curto espaço de vida.

Este estudo não contou com a perspectiva dos especialistas e dos agentes do poder central, pois após várias tentativas de contacto junto de diferentes organismos responsáveis pela gestão das plataformas, nunca obtivemos resposta, e num caso particular em que foi tentada uma abordagem mais pessoal e menos oficial, também aí a resposta foi sendo protelada indefinidamente até ao esquecimento. De facto, as plataformas constituem um universo reservado, de acesso restrito, pois os segredos de que se revestem parecem crescer à medida que nos aproximamos dos níveis superiores da Administração. Na medida em que constituem o cerne da acção da administração burocrática são revestidas de maior secretismo, pois possibilitam aos níveis superiores da Administração deter o monopólio sobre da especialização da sua programação e gestão, mantendo tanto quanto possível esse conhecimento secreto e inacessível, incompreensível ou até irracional para os administrados (Crozier, 1981: 7). Por isso, a contribuição da perspectiva dos especialistas da tecnoestrutura e/ou dos agentes da cúpula da administração burocrática, não sendo do nosso ponto de vista determinante, pois não é difícil prever que seria marcada pelo carácter técnico e defensivo, no entanto, revelar-se-ia do ponto de vista sociológico, interessante avaliar o seu posicionamento e contribuição.



## Capítulo V – As Plataformas Electrónicas em Acção: Práticas e Estratégias

---



## 1. As plataformas electrónicas<sup>359</sup>: novos instrumentos e roupagens para a burocracia

As plataformas electrónicas constituem um poderoso instrumento que a administração burocrática utiliza para proceder à racionalização do trabalho e dos processos organizacionais, assegurando um acesso rápido e eficaz à informação necessária, podendo substituir os actores organizacionais na execução de tarefas repetitivas e massificadas (Gonçalves, 1997: 48). Porém, o início do trabalho com as plataformas na unidade organizacional em análise foi “muito atribulado” (E010G) em virtude da sua “linguagem muito técnica” (E020G), gerando desconfiança e alguma resistência nos actores escolares<sup>360</sup>, problemas que foram lentamente ultrapassados com a sua massificação (“até para comprar um parafuso vamos para a plataforma” – E010G) e obrigatoriedade (“tudo ter de ser feito na plataforma” - E010G), tornando-se uma das tarefas a que os membros dos órgãos de gestão dedicam mais tempo.

**Quadro V - Resultados ordenados da Ficha-Diário (equipa de gestão) no item “Que tarefa dedicou mais tempo?”**

Tarefas Realizadas	Pontos	Média
Trabalho administrativo variado	281	5,2
<b>Plataformas electrónicas</b>	<b>280</b>	<b>5,1</b>
Atendimento	279	5,1
Reuniões	225	4,1
Telefonemas	169	3,1
Correio electrónico	149	2,7
Correspondência em papel	129	2,3

**Legenda** - Os pontos oscilam entre 1 e 7, sendo atribuídos 7 pontos à opção colocada em 1.º lugar decrescendo em pontos segundo a ordem atribuída em importância às opções assinaladas na “Ficha-Diário” (Apêndice A). O cálculo da pontuação resulta da aplicação da fórmula  $\sum PA+PB+PC+PD+PE+PF+PG$ , em que P corresponde à posição que cada tarefa (A, B, C, D, E, F, G) obteve na opção assinalada pelos elementos do órgão de gestão. O número de pontos corresponde ao somatório dos pontos obtidos nas fichas dos três membros do órgão de gestão que participaram (54 Fichas).

A generalização da sua utilização no contexto educativo acompanhou e potenciou a deslocação verificada na administração educativa das prioridades da dimensão pedagógica para a técnica e

359 O termo “plataformas electrónicas” solidificou-se no uso corrente do quotidiano escolar abrangendo uma realidade vasta composta por um complexo de instrumentos de carácter tecnológico com as mais variadas configurações e características técnicas, operacionais ou organizativas, servindo diferentes objectivos e funções, apesar da grande maioria dos actores empíricos se referir às plataformas electrónicas globalmente como elas comungassem das mesmas características.

360 Segundo o entrevistado E010G “não vou dizer que foi uma negação de participar, mas estávamos descréditos e achávamos que aquilo era mais uma imposição e que não nos trazia nenhuma mais-valia. Depois, a formação que nos foi dada inicialmente era teórica, ou seja, estávamos numa sala e explicou-se que era assim e que a lei obrigava, mas nada de praticar e ver efectivamente. [...] Ora, nós não temos formação específica em Informática, o que traz um problema: a linguagem é muito técnica; [...] daí que foi muito atribulado. Depois com o andar dos tempos fomos habituando” (E010G).

administrativa. Esta tendência de “colonização administrativa do trabalho dos professores” e das escolas (Hargreaves, 1998: 121-126) e de “forte administrativização do governo das escolas” (Lima, 2011b: 74), já assinalada por vários autores, assume um reforço significativo com a utilização extensiva dos meios tecnológicos na gestão das organizações escolares. Na análise comparada dos Quadros V, VI e VII podemos verificar que as tarefas relacionadas com os itens “Plataformas Electrónicas” e “Trabalho Administrativo Variado”, que reflectem a valorização da dimensão administrativa em detrimento da pedagógica, destacam-se quer na importância atribuída (Quadro VI), quer no tempo dedicado para a sua realização (Quadro V), quer nos constrangimentos encontrados (Quadro VII)<sup>361</sup>.

**Quadro VI – Resultados ordenados da Ficha-Diário (equipa de gestão) no item “Que tarefa considerou mais importante?”**

Tarefas Realizadas	Pontos	Média
Plataformas electrónicas	308	5,7
Trabalho administrativo variado	293	5,4
Atendimento	264	4,8
Reuniões	231	4,2
Telefonemas	141	2,6
Correspondência em papel	141	2,6
Correio electrónico	138	2,5

Esta valorização dos aspectos administrativos e financeiros da vida escolar e, sendo eles operacionalizados prioritariamente por via electrónica, revelam um “fundo marcadamente gerencialista” (Lima, 2011b: 39) da administração educativa compatível com o crescimento da racionalidade económica e gestionária na educação (Lima, 2015: 1349), decorrente dos imperativos de modernização e de racionalização da Administração. Este facto acaba por se reflectir na importância atribuída pelos elementos do órgão de gestão às tarefas realizadas através das plataformas electrónicas (Quadro VI) e é conciliável com a persistência dos

361 Alguns entrevistados também confirmam esta realidade. O entrevistado E010G reconhece que “sabemos que temos agora muitas mais atribuições no aspecto financeiro e administrativo que antes [...]. Ora isto rouba-nos muito mais tempo, do nosso tempo que eu acho que já é muito o que passamos na escola. Rouba-nos muito desse tempo que o temos de dedicar à parte administrativa. A fatia de leão da nossa gestão é mais ocupada com a parte administrativa. Na parte pedagógica nós geralmente temos que delegar competências noutros colegas porque não temos tempo para abordar com aquela qualidade que pretendíamos”. Por seu lado, o entrevistado E05AD refere que “o processo de agregação de escolas, toda esta questão do aumento do número de alunos por turma, a revisão curricular, tudo isto tem um sentido só; não há nenhuma decisão que seja no sentido contrário e é de facto que as questões administrativas de demonstração de produtividade - se é que pode haver demonstração de produtividade numa escola em que os aspectos pedagógicos não estejam em primazia -, tudo isto é muito mais valorizado do que um pensar a escola e termos um trabalho na vertente pedagógica mais próximo”.



elementos burocráticos nas organizações educativas através da adaptação da burocracia racional e suas dimensões às novas realidades organizacionais e tecnológicas.

A administração burocrática encontrou nas plataformas electrónicas novos mecanismos de coordenar a acção organizacional que acentuam a standardização de processos<sup>362</sup>, reforçando, dessa forma, a concretização dos objectivos burocráticos de evitar o arbitrio dos actores da periferia, tornando a sua margem de acção mais limitada e o seu fluxo de trabalho mais racionalizado. Este facto se, por um lado, tem um efeito potenciador da integração e uniformidade das estruturas, processos e produtos, por outro, também dá origem a novas fontes de conflito entre os agentes do poder central que querem ver respeitados os processos standardizados de acordo com a uniformidade requerida pelas funcionalidades das plataformas electrónicas e os actores escolares que pretendem ver reflectidas nestas as especificidades das suas situações concretas. Daí que o discurso dos actores escolares relativos às plataformas mencione com frequência os “constrangimentos”, a “perturbação” (E05AD), a “complicação” (E05AD), o “aumento dos problemas” (E06AD), referindo que “temos de alterar a nossa realidade para ajustar à realidade que eles querem” (E01OG), constituindo este facto uma manifestação da sua frustração perante o processo de standardização, fortemente potenciado pela acção dos meios electrónicos (Quadro VII).

**Quadro VII - Resultados ordenados da Ficha-Diário (equipa de gestão) no item “Que tarefa encontrou mais constrangimentos?”**

Tarefas Realizadas	Pontos	Média
<b>Plataformas electrónicas</b>	<b>316</b>	<b>5,8</b>
Trabalho administrativo variado	296	5,4
Reuniões	252	4,6
Atendimento	208	3,8
Correspondência em papel	175	3,2
Correio electrónico	139	2,5
Telefonemas	126	2,3

O processo de standardização operado com o apoio dos especialistas da tecnoestrutura origina um distanciamento entre as referências concretas da realidade e a sua tradução nas plataformas, reflexo da crescente separação entre os que tomam as decisões e os que são afectados por elas, pois “os que decidem não conhecem os problemas que devem destrinçar e

<sup>362</sup> O entrevistado E06AD refere-se a esta standardização de processos da seguinte forma “cada vez mais o modelo é afunilado e é daqueles fatos que só há aquele modelo e não há outro modelo de fato [...], é uniforme”.

os que estão sobre o terreno e conhecem esses problemas, não têm os poderes necessários para efectuar as adaptações requeridas, nem para experimentar as inovações tornadas indispensáveis” (Crozier, 1981: 277)<sup>363</sup>. O facto referido pelos actores escolares de que as circunstâncias concretas dos factos nem sempre são enquadráveis nas funcionalidades esquemáticas das plataformas electrónicas, gerando, por isso, desencontros entre a realidade educativa retratada nas plataformas e os contextos da acção<sup>364</sup>, constitui uma reacção frequente contra a diminuição das margens de arbítrio que implica, para os actores da periferia, a utilização da maioria das plataformas electrónicas. Estes desencontros entre, por um lado, os técnicos que configuram as plataformas e as gerem mas que desconhecem as especificidades dos contextos onde elas vão operar<sup>365</sup> e, por outro, os utilizadores que conhecem os contornos da realidade e, por vezes, até têm a solução para tais constrangimentos, mas não têm a formação técnica para as utilizar ou permissão para as alterar<sup>366</sup>, provocam um conjunto de reacções de carácter político contra a *diminuição da arbitrariedade* imposta sobretudo aos actores escolares<sup>367</sup>.

---

363 Para Michel Crozier (1981: 276) o “poder de adoptar decisões para interpretar e completar as regras, bem como o de substituí-las por outras novas, terá tendência a afastar-se cada vez mais das células de execução, ou de outra maneira mais geral, do nível hierárquico no qual serão aplicadas”.

364 Esta diferença de perspectivas e linguagem entre os que programam e gerem as plataformas e os seus utilizadores na periferia gera frequentes problemas interpretativos. Um exemplo ilustrativo desta situação é-nos dado pelo inquérito electrónico para preenchimento relacionado com as “AEC – Actividades de Enriquecimento Curricular 2013/2014” enviado pela Direcção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC), em Março de 2014, para as organizações escolares para posterior tratamento estatístico. Num dos campos pedia-se o “Número de professores titulares de turmas com flexibilização de horário curricular”. Este conceito de “flexibilização de horário curricular”, não estando esclarecido em lugar algum, gerou dificuldade de compreensão no elemento do órgão de gestão responsável pelo seu preenchimento prestando-se ao seu entendimento tanto no sentido de “intercalar AEC’s na carga horária diária da componente curricular” como no sentido da “distribuição do número de horas da componente curricular diferenciada no decurso da semana”. O resultado a colocar no inquérito seria muito diferente se optasse por uma interpretação ou por outra. A opção do elemento do órgão de gestão recaiu sobre o primeiro sentido colocando o número “0”, enquanto se optasse pelo segundo sentido colocaria “40”. Porém, a dúvida da sua correcta interpretação permaneceu sempre com ele. Esta dúvida replicada pelo conjunto das várias unidades organizacionais, optando umas por um sentido e outras por outro, que resultado produzirá? E qual a sua leitura pela DGEEC?

365 Segundo Paulo Guinote (2014: 75) “toda a aplicação humana de modelos delineados em gabinete ou em sistemas teóricos puros se caracteriza por imperfeições, consequências imprevistas e, quantas vezes, muito dramáticas para muitos dos que alegadamente seriam beneficiados”. Por seu lado, Licínio Lima (2011b: 100) refere que as “boas soluções nunca são necessariamente boas para todos, independentemente das circunstâncias e dos contextos, e raramente são aquelas que, desenhadas nos gabinetes que pensam, se arrogam o estatuto de decisões óptimas e de generalização universal, à prova de qualquer intervenção dos actores considerados periféricos e condenados à condição de meros executantes, mesmo assim devidamente vigiados”.

366 O entrevistado E03OG refere-se a este facto da seguinte forma: “o gestor da plataforma trabalha com os dados que lhe pedem para inserir e não tem a formação a nível da solução destas questões e as outras pessoas que têm a solução para estas questões não sabem trabalhar com a plataforma e não sabem como alterar ou como permitir a introdução desses dados. O que acaba em muitas situações por criar constrangimentos” (E03OG).

367 Neste sentido, a moldura restritiva das funcionalidades das plataformas electrónicas e a sua objectividade racional e técnica nunca ficam imunes à actividade dos actores e, assim, o funcionamento das plataformas electrónicas implica sempre intervir num sistema de actores que, em conjunto, e sem necessariamente o querer,

As plataformas electrónicas têm evoluído de um modo geral, com a experiência acumulada, tanto do ponto de vista técnico como da sua articulação normativo-legal<sup>368</sup>, revelando-nos os dados empíricos que elas, designadamente, aquelas que se enquadram no tipo *Labirinto Electrónico*, acompanham e favorecem a elaboração de *sistemas de regras* cada vez mais complexos e detalhados, caracterizados pela crescente articulação entre diferentes entidades, públicas e privadas, e a sua harmonização com um conjunto de plataformas que as pretendem traduzir (mas também ajustar), bem como da conexão das plataformas entre si ou entre os próprios campos da mesma plataforma. Deste modo, a intermediação do funcionário dos níveis superiores da Administração como auxiliar na interpretação e compreensão do preenchimento dos procedimentos administrativos é substituída na sua versão electrónica pela multiplicação de regras explicativas do funcionamento dos procedimentos administrativos electrónicos. Assim, o sistema electrónico de colocação de docentes constitui um exemplo da multiplicação normativa motivada pela utilização quotidiana por parte da Administração de plataformas electrónicas designadamente para operacionalizar electronicamente procedimentos administrativos. A operacionalização deste sistema por via electrónica, quer no seu concurso regular, quer nas sucessivas Reservas de Recrutamento que acontecem ao longo do ano lectivo, implica, além das inúmeras normas legais que regem o concurso de docentes<sup>369</sup>, também diversos Manuais de Instruções sobre cada aplicação electrónica relativa a cada fase do procedimento de candidatura<sup>370</sup>, bem como dezenas de Notas Informativas, Esclarecimentos e Guias de Procedimentos, destinados a interpretar as funcionalidades electrónicas e a esclarecer as mais diversas incidências e especificações das sucessivas fases de candidatura. Por seu lado, cada Reserva de Recrutamento é acompanhada por uma Nota Informativa que regula em detalhe os termos do funcionamento dessa Reserva de Recrutamento (a título de exemplo no ano lectivo de

---

tornam, com a sua acção ou omissão, as plataformas “não intuitivas” (E05AD), “pouco objectivas” (E03OG) e “pouco amigáveis” (E07ES) ou, então, “práticas e intuitivas” (E09RE), “um bom instrumento de trabalho” e “uma mais-valia” (E01OG).

368 Por exemplo na situação do inquérito electrónico relacionado com as AEC – Actividades de Enriquecimento Curricular (relatado na nota 364 relativamente ao ano de 2013/2014) verificou-se no ano seguinte (2014/2015) um avanço significativo no apuramento técnico e funcional da plataforma, reconhecendo-se um aumento na eficácia da recolha de dados e diminuição das ambiguidades e inconsistências de dados, possibilitando a plataforma no ano seguinte (2014/2015) uma recolha de dados mais diversificada e objectiva permitindo apurar o número de alunos inscritos conforme a carga horária semanal, a identificação dos docentes/técnicos que leccionavam estas actividades (AEC's), bem como a respectiva carga horária em cada um dos estabelecimentos onde leccionavam, permitindo, deste modo, proceder a um maior controlo e racionalização de recursos.

369 Ver para este efeito o ponto II.1. do Avison.º 3597-K/2016, de 16 de Março.

370 Por exemplo, Manual de Instruções da Candidatura, Manual de Instruções de Aperfeiçoamento da Candidatura, Manual de Instruções da Validação da Candidatura, Manual de Instruções de Reclamação da Candidatura, Manual de Instruções de Preferência para Contratação Inicial e Reserva de Recrutamento...

2015/2016 verificou-se a existência de 34 (!) Reservas de Recrutamento e respectivas Notas Informativas). Por outro lado, a Bolsa de Contratação de Escola no ano lectivo de 2014/2015 introduziu um acréscimo significativo de regras para regular um concurso em que os docentes, devendo candidatar-se individualmente para dezenas de escolas, viam a complexidade normativa aumentar significativamente no caso de concorrer a dois grupos de recrutamento, tornando mais difícil a articulação do sistema de preferências com o sistema de subcritérios. Assim, o vasto sistema de normas legais que regulam o concurso de docentes é fortemente ampliado pela sua tradução electrónica que, além de criar ou adaptar regras no acto de programação das funcionalidades, exige um edifício normativo avulso criado pela Administração para interpretar e explicar o funcionamento das próprias funcionalidades técnicas que, por causa da seu desenho esquemático e restritivo, provocam, frequentemente, nos candidatos, nas organizações escolares e até na própria Administração interpretações divergentes, ambíguas e até contrárias àquilo que se pretendeu com a criação da própria funcionalidade.

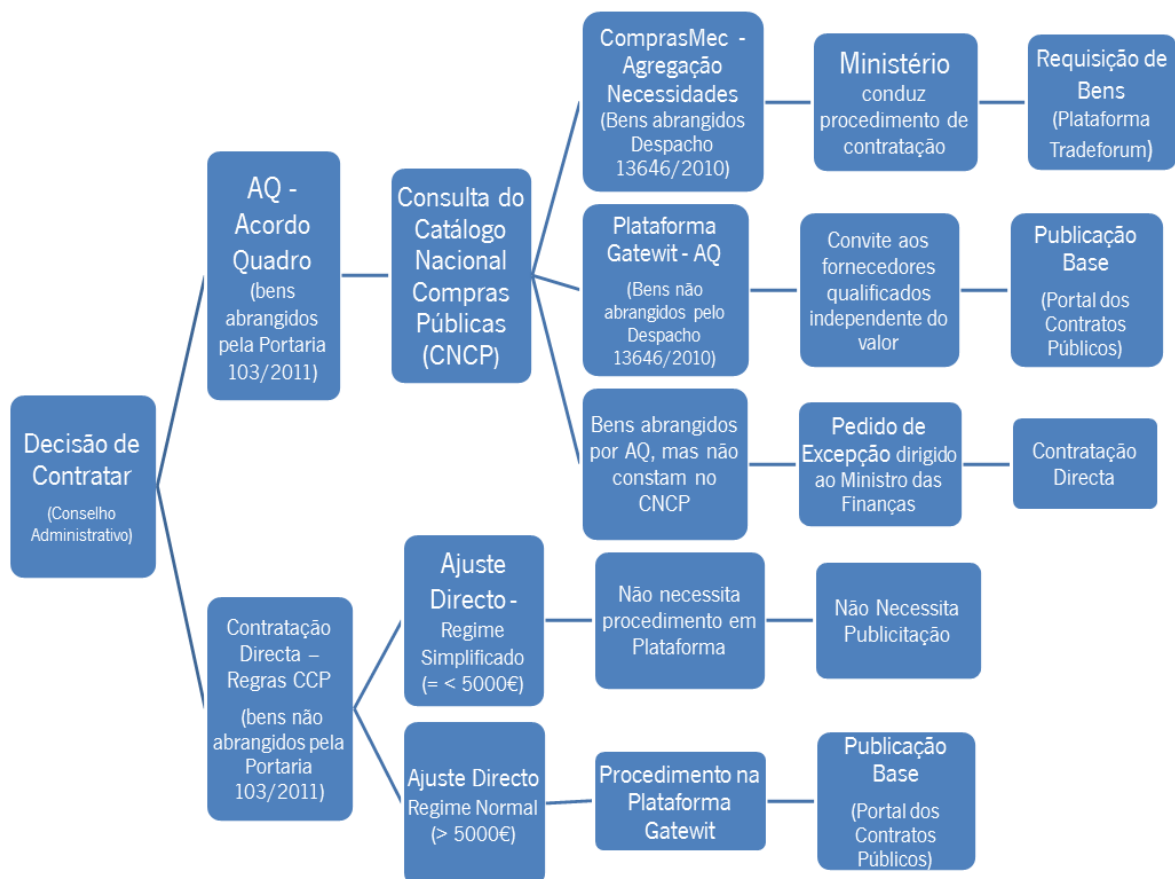


Figura 1 – Procedimentos legais de contratação electrónica e sua articulação com as plataformas electrónicas

Outro exemplo da intensificação do sistema de regras em virtude da necessidade da sua articulação com diferentes plataformas electrónicas constitui o Sistema de Compras Públicas Electrónicas (plasmadas sobretudo no Código da Contratação Pública (CCP), aprovado pelo Decreto-Lei n.º 18/2008, de 29 de Janeiro). A sua operacionalização obrigatória por via electrónica, são um exemplo desse acréscimo normativo por via da necessidade da articulação entre diversos agentes e plataformas, como o exemplifica a Figura 1<sup>371</sup>.

Este vasto sistema de regras expressas e fortemente articuladas na lei tornam-se por força da sua tradução electrónica regras implícitas, incorporadas em funcionalidades técnicas, actos de execução, também fortemente articulados, porque de outra forma a plataforma não o permitiria. Ele constitui um exemplo do aperfeiçoamento da articulação normativa e da sua tradução nas plataformas electrónicas, promovendo em conjunto um apuramento das características burocráticas. Assim, o quadro legal é cumprido de uma forma fidedigna, a articulação é assegurada, reforçando as marcas de uma burocracia mecanicista.

A tradução electrónica do regime legal de compras públicas tem como suporte importante a plataforma electrónica Gatewit, uma plataforma com grande sofisticação técnica, segura e dotada de um mecanismo burocrático rigoroso e inescapável. Ela utiliza os mais avançados mecanismos tecnológicos de encriptação e classificação de documentos bem como a autenticação através de assinaturas electrónicas, através de um serviço de “validação cronológica” que permite ao utilizador ter a certeza sobre o momento em que um determinado

---

371 O sistema de compras electrónicas é um sistema normativo, regulado por um diploma legal, o Código da Contratação Pública (CCP), aprovado pelo Decreto-Lei n.º 18/2008, de 29 de Janeiro, extenso e complexo (473 Artigos, 6 Anexos e 100 páginas de Diário da República!) que até os especialistas o consideram “excessivamente longo [...] e complexo, [...] com artigos demasiadamente extensos e com vários patamares de conexão mútua” (Sousa & Matos, 2008: 27).

Ele envolve diversos organismos numa articulação muito exigente do ponto de vista da especialização técnica. O entrevistado E09RE resume desta forma o sistema de compras electrónicas: “foi instituído pelo Código dos Contratos Públicos que data de 2008, não é, por natureza, um sistema fácil, uma vez que o Código dos Contratos Públicos é bastante extenso, tem bastantes variantes e situações e a própria plataforma, nomeadamente a Gatewit ou a ComprasMEC ou outras que as venham substituir ou complementar, fazem reproduzir um processo que, por natureza requer formação: jurídica e informática”.

É no âmbito deste sistema que se enquadram os bens e serviços que as escolas têm de adquirir e para os quais o órgão com competência (conselho administrativo) deve tomar a decisão de contratar. Além disso, é necessário saber se determinado produto ou serviço se insere ou não num Acordo Quadro, sendo para tal necessário consultar as Portarias n.º 772/2008 de 6 de Agosto, 420/2009 de 20 de Abril e 103/2011 de 14 de Março; o CPV (Regulamento n.º 213/2008 da Comissão Europeia, publicado no Jornal Oficial da Europeia de 15 de Março Anexo I); o CNCP (Catálogo Nacional de Compras Públicas) e finalmente o Despacho Conjunto n.º 13646/2010 de 26 de Agosto de 2010 (agregação de necessidades do CAPI). Nas categorias não previstas na Portaria n.º 772/2008 de 6 de Agosto, 420/2009 de 20 de Abril e 103/2011 de 14 de Março, as escolas podem proceder a contratação directa, nos termos da legislação geral (Código dos Contratos Públicos), efectuando o planeamento das necessidades anuais e realizando os procedimentos anuais, podendo existir duas hipóteses: i) Se o valor contratual for superior a €5000 anual – utilização da plataforma da Gatewit; ii) Se o valor contratual for inferior a € 5000 anual - aplicação do Código dos Contratos Públicos (artigo 128º do CCP).

documento foi criado, modificado, enviado ou acedido, não se limitando à comprovação da certeza da realização de um acto numa determinada hora, mas tornando-o infalsificável. Segundo Tavares & Rocha (2009: 75) este facto constitui “mais um exemplo em que a versão digital é bem mais potente do que a material já que nesta é bem mais fácil assinar um documento com uma data diferente da real”. Este facto coloca em relevo outra dimensão da burocracia weberiana, a capacidade de *registro de documentos*, que de uma forma geral se intensificou de forma significativa com a utilização das plataformas electrónicas por parte da Administração. Assim, quer os actos realizados no contexto de procedimentos administrativos quer os mais simples movimentos dos actores organizacionais operados por via electrónica são alvo de registo automático, transformando-se em documentos electrónicos, facilmente acessíveis e resgatáveis (pelo menos para os órgãos dirigentes das organizações escolares e dos níveis superiores da Administração). A omnipresença do registo, apesar de constituir uma característica de todos os modelos de plataformas, no entanto, torna-se mais abrangente no modelo de plataformas *Labirinto Electrónico* designadamente na função de operacionalização de procedimentos administrativos. Neste sentido, a plataforma do concurso electrónico de docentes possui uma poderosa capacidade de registo, conservando a memória digital de todos os actos e decisões realizados no sistema ou produzidos automaticamente pela plataforma, guardando listagens ordenadas de candidatos admitidos, seleccionados e excluídos, bem como notas informativas, manuais de instruções e outras decisões e actos da Administração em diferentes anos com todos os detalhes e facilidade de acesso. Todas as incidências validadas relativas aos candidatos, as intenções e operações manifestadas por estes são registadas de forma imprescritível e resgatável porque os suportes em que ficam guardados são invioláveis, não deterioráveis com o tempo e acessíveis a qualquer momento e de qualquer lugar, bem como objecto de pesquisa filtrada. O registo electrónico não permite o direito ao esquecimento podendo os erros passados ter a possibilidade real de incomodar no presente sobretudo os que possuem menores recursos de acesso a ele, tornando-os mais frágeis e mais expostos à dominação de uns sobre os outros através da possibilidade do escrutínio permanente e detalhado. As plataformas electrónicas tornam o registo ubíquo (independente de limitações espaciais e temporais, podendo ser acessível de qualquer lugar e em qualquer momento) e manipulável (podendo um tratamento de dados e informações posterior alterar o formato e o conteúdo inicial). Este registo, que transforma em documentos arquivados os actos e movimentos mais simples, torna-se um registo excessivo que abrange o essencial e o irrelevante,

o útil e o inútil, o necessário e o abusivo, acabando por enfraquecer o sistema de defesas dos administrados contra os excessos da Administração. Ele conserva a matriz weberiana da administração burocrática como uma organização que mantém secretos informações e conhecimentos especializados que usa como recurso de poder. Neste sentido, as plataformas electrónicas ao mesmo tempo que tornam públicos um maior número de actos organizacionais, também tornam maior a concentração de registos secretos de informações nos níveis superiores da Administração através de uma segregação baseada no acesso ao domínio reservado da programação e gestão dos meios electrónicos.

No entanto, no campo empírico verificamos que plataformas com estruturas técnicas diferentes ou até contrapostas ou representando princípios organizacionais bastante distintos podem prosseguir objectivos idênticos. Assim, plataformas com uma estrutura técnica mais flexível e um sistema de decisão mais descentralizado, mais congruente com o modelo de plataforma *Ferramenta de Ajuste* no qual o poder de decisão se distribui através dos vários níveis da estrutura organizacional ou até extra-organizacional, têm como objectivos “os ganhos de eficiência” (E11RE), a optimização dos meios (E11RE), a apresentação de soluções racionais orientadas para os utentes enquanto clientes como expressão de programas de modernização das organizações escolares. A plataforma Weduc, por exemplo, embora com uma relevância mais residual no sistema organizacional educativo, induz e reproduz um ambiente mais fluído e dinâmico em que os diversos intervenientes no processo educativo, internos ou externos, usufruem de um sistema variável e adaptativo, organizado em torno de processos individuais ou colectivos de trabalho, comunicação e resolução de problemas. Ela baseia-se numa lógica de rede de conhecimento e partilha de informação, privilegiando a eficiência por via electrónica da relação escola-pais, permitindo que cada utilizador, dentro do seu contexto, possa escolher e decidir o que fazer, favorecendo a contribuição dos elementos da periferia ou utentes para a formação de regras<sup>372</sup>. No entanto, a rede de fluxos desta plataforma não está isenta de um sistema de regras e de uma base hierárquica no sentido em que determinados actores gozam de uma maior centralidade para estabelecer regras e condicionar de algum modo os termos da participação dos outros (E11RE). Ela integra-se e dá expressão à ampla variedade de formas que

---

372 Para o entrevistado E11RE, responsável pela plataforma Weduc refere que os professores “mandam os recados em papel e quando eles percebem que em vez de mandar quinze recadinhos em papel, podem escrever uma vez e em trinta segundos uma mensagem, clicam no botão e todos os pais da turma recebem o recado: aquela convocatória para a reunião de pais, escrevem aqui e enviam para o pai, e clicam no telemóvel, e a professora fica logo com a lista dos pais que vêm, dos que não vêm, dos que não leram a mensagem, ou dos que leram mas acharam que não tinham que responder. Os ganhos de eficiência que eles têm e o menor trabalho que eles passam a ter, essa curva normalmente no fim das primeiras três semanas é ultrapassada”.

a burocracia pode adoptar como sistema de organização na medida em que as características de qualquer plataforma implicam sempre um mundo fechado, um acesso privado e uma estrutura organizada de forma hierarquizada de comunicação e acção<sup>373</sup>. Porém, os dados empíricos mostram que as plataformas electrónicas com maior centralidade no contexto educativo têm atributos e produzem efeitos nos utilizadores bem diferentes dos produzidos por esta, embora prosseguindo aparentemente objectivos similares, como veremos nos pontos seguintes.

## 2. As plataformas electrónicas e o predomínio da racionalidade formal<sup>374</sup>: o crescimento dos meios e a diminuição dos fins

As plataformas electrónicas favorecem a tendência global para o racional no sistema organizacional educativo. Elas constituem mecanismos essencialmente racionais, puramente racionais, possuindo capacidade para tomar parte em decisões e acções que anteriormente eram exclusivas dos actores humanos, em que os actos e decisões realizados pelos actores humanos nelas ou os actos automatizados das próprias plataformas, tanto uns como outros,

---

373 Várias outras plataformas, mais de âmbito pedagógico, dão expressão a esta lógica do modelo de plataforma *Ferramenta de Ajuste*. Por exemplo, a plataforma “Ainda Estou a Aprender” que tem como objectivo apoiar os alunos com dificuldades na aprendizagem da leitura, constitui uma ferramenta de carácter didáctico, interactivo e de acesso livre para alunos, professores e pais, permitindo fazer um diagnóstico das dificuldades apresentadas pelos alunos em várias vertentes relacionadas com a leitura. Tal como muitas outras, esta plataforma também pede aos utilizadores a resposta a um conjunto de questões ou a inserção de um conjunto de dados padronizados e mediante essas informações inseridas pelo utilizador, a plataforma gera um relatório automático e detalhado com um diagnóstico das dificuldades e recomendações de práticas a seguir, bem como dos aspectos a melhorar para cada aluno no que se refere à leitura, compreensão de textos e reconhecimento de letras. Ela constitui um meio de interacção entre professores, alunos e encarregados de educação e uma ferramenta de apoio à decisão dos utilizadores, aconselhando-os, mas não os prendendo.

374 A leitura dos dados empíricos tendo como base a problemática weberiana das formas de racionalidade e do processo de racionalização permite-nos obter uma perspectiva privilegiada para efectuar um estudo sistemático do processo de burocratização na administração electrónica. Apesar de Max Weber ter usado num sentido complexo e polifacetado o termo “racionalidade”, no entanto, nas diversas aplicações do termo a sua conotação com a variante formal destacou-se de uma maneira significativa e poderosa. De facto, as várias conotações que o termo assume em Max Weber como forma de caracterizar o capitalismo moderno, o protestantismo ascético e as organizações burocráticas (deliberado, sistemático, calculável, impessoal, instrumental, exacto, quantitativo, governado por regras, previsível, metódico, intencional, sóbrio, meticuloso, eficaz, inteligível e consistente) inscrevem-se numa tendência geral para identificar o conteúdo do conceito weberiano de racionalidade com a sua variante formal (Brubaker, 1984: 2). Na análise que Weber faz sobre a racionalização em diferentes aspectos da vida social destaca-se a perspectiva de que as mudanças conduziram ao desenvolvimento da racionalidade formal, temendo ele que a racionalidade substantiva se tornasse menos importante do que outros tipos de racionalidade, sobretudo a racionalidade formal (Ritzer, 1993: 278). Neste sentido, a atenção prestada neste trabalho aos conceitos weberianos de racionalidade na medida em que ele os usou como “os instrumentos básicos heurísticos empregues para analisar o destino histórico da racionalização enquanto processo sociocultural” (Kalberg, 1980: 1172), constitui uma via interpretativa fundamental para captar os elementos caracterizadores dos processos modernos de racionalização que constituem o marco geral dentro do qual decorrem os processos de burocratização. A dimensão e características burocráticas dos processos organizacionais constituem um espelho das dinâmicas racionalizadoras que ocorrem no âmbito social e organizacional.



estão enformados por uma lógica racionalizada do ponto de vista formal. Deste modo, programadas de forma sistemática, seguem fielmente um dado algoritmo, servindo uma dada função, uma forma puramente racional de agir em ordem a fins, ponderando racionalmente os meios com os fins, independentemente da qualidade e conteúdo das acções ou de critérios de valor, apenas relevando o grau de adequação do meio (ou a sua quase inevitabilidade porque assim está programado) para atingir determinado fim pré-estabelecido.

De facto, a crescente racionalização das dinâmicas e processos organizativos e a consequente despersonalização das relações sociais causada pelo aperfeiçoamento das técnicas de cálculo por via electrónica, pelo reforço do poder do conhecimento especializado de base impessoal e a extensão do controlo tecnicamente racional<sup>375</sup>, tornam os actos e processos organizacionais cada vez mais ordenados a partir de um ponto de vista puramente técnico. Através delas torna-se mais fácil “determinar os meios mais racionais para um fim especificado com precisão”, fazendo emergir como aspectos centrais e objecto de constante aperfeiçoamento, o cálculo, a precisão e a optimização dos meios, numa importância cada vez maior da busca de soluções objectivas e tecnicamente racionais para os problemas organizacionais (Brubaker, 1984: 5)<sup>376</sup>.

Por isso, a maioria das plataformas electrónicas não estão programadas para serem justas ou para se adequarem às necessidades particulares dos destinatários das suas acções, mas para actuarem em conformidade com o fim para o qual foram programadas. Nesse sentido, no

---

375 Aspectos já diagnosticados por Max Weber como constituindo um padrão comum definidor do carácter “específico e peculiar” do racionalismo ocidental (Brubaker, 1984: 2; Weber, 1990: 17) do seu tempo, actualizados e intensificados agora com os novos meios tecnológicos ao serviço da administração burocrática (Hood, 1996: 486; Lima, 2012).

376 Rogers Brubaker (1984: 29-36) reconhece que, apesar da multiplicidade de modos de racionalidade, o processo de racionalização não é simplesmente um mosaico conceitual, uma mera agregação de elementos não relacionados, mas existe um conjunto de traços comuns que o autor identifica como subjacentes a todo o processo de racionalização e que lhe conferem sentido e coerência teórica: a importância crescente do conhecimento especializado e o seu contributo para o refinamento das técnicas de cálculo, a objectivação e despersonalização das relações de poder e finalmente a extensão do controlo tecnicamente racional. São exactamente esses traços comuns que nos permitem afirmar que subjacente à multifacetada racionalidade da sociedade moderna reside uma dinâmica mais ou menos homogénea de transição de uma racionalidade ético-patrimonial-substantiva para uma racionalidade formal. O facto mais notório para o autor “é que a racionalidade do capitalismo moderno, da lei, da burocracia e do ascetismo profissional é puramente formal, e esta mesma racionalidade pode ser julgada altamente irracional de um ponto de vista material ou avaliativo” (*Id., Ibid.*: 30). Por seu lado, George Ritzer (1993: 277-278), destacando o crescimento da racionalidade formal na ordem social ocidental, atribui seis características básicas a um sistema racional formal: 1) a *calculabilidade* (aquilo que é possível contar ou quantificar); 2) a *eficiência* (o emprego do melhor meio para alcançar um dado fim); 3) a *previsibilidade* (aquilo que opera do mesmo modo em tempos e lugares distintos); 4) *substituição da tecnologia humana por tecnologia não humana* (considera-se que as tecnologias não humanas, como os sistemas electrónicos, são mais calculáveis, mais eficientes e mais previsíveis que as tecnologias humanas); 5) o *controlo* sobre uma série de incertezas (especialmente as apresentadas pelos seres humanos que trabalham nelas ou que se servem delas); 6) a tendência para gerar *consequências irracionais* para as pessoas implicadas e para os próprios sistemas. Estas seis características coincidem com alguns elementos específicos da burocracia electrónica.

cenário em que existem componentes do processo decisório que são efectuadas por plataformas electrónicas, designadamente no caso em que a quantidade de informação necessária para uma tomada de decisão seja superior à capacidade e velocidade de processamento de um cérebro humano, elas, enquanto agentes computacionais, são formadas por um “conjunto de etapas bem definidas necessárias para chegar à solução de um problema”, constituindo, assim, “um método seguro e rigoroso para atingir um resultado” (Pereira, 2016: 49)<sup>377 378</sup>. Neste sentido, elas possuem um sistema mecanizado e rígido de funcionalidades técnicas que permitem à cúpula da administração burocrática ter a “certeza absoluta que os procedimentos são seguidos à risca”<sup>379</sup>. A evolução mais realçada nas plataformas electrónicas pelos actores empíricos durante o período em que decorreu o estudo foi a sua capacidade de automatização, apresentando ao utilizador no momento da sua utilização campos já previamente preenchidos, executando a própria plataforma de forma automática cálculos baseados em dados inseridos em momentos e até em plataformas distintas. Elas apresentam uma proposta de decisão, ou até em muitos casos, uma decisão automatizada, fechada, definitiva, inviabilizando a possibilidade de alterar determinados campos assumidos pela plataforma como irrevogáveis. Segundo um elemento do órgão de gestão, referindo-se a este aspecto da automatização do ponto de vista formal e técnico, “algumas plataformas até estão afinadas demais”<sup>380</sup> no sentido em que a decisão mecanizada das plataformas ultrapassa as particularidades das situações concretas e a margem de acção do utilizador. As plataformas electrónicas que mais correspondem a este quadro enquadram-se no modelo de plataforma *Labirinto Electrónico*, destinadas sobretudo à realização de *procedimentos administrativos automatizados* na medida em que a administração electrónica sobretudo quando operacionaliza procedimentos administrativos electrónicos está, por força do próprio funcionamento dos instrumentos electrónicos, mais centrada com a correcção e funcionamento exacto dos meios do que com a preocupação dos fins. Por isso, segundo o director da unidade organizacional em análise, “a plataforma é mais fiável, naquilo para que está programada, do que as pessoas; ela não permite o esquecimento nem o não cumprimento dos

---

377 Os actores humanos erram quando pensam, enganam-se quando decidem e agem de modo imperfeito. Quando se recorre a um *software* ou se programa uma plataforma electrónica espera-se dela que não se engane e que proceda com rapidez a cálculos que envolvam grande massa de informação. Por isso, ela “para aquele fim, é altamente inteligente e faz exactamente o que se pretende” (Pereira, 2016: 52), ou seja, intensifica os princípios da burocracia weberiana da calculabilidade e previsibilidade na acção da Administração.

378 Para o entrevistado E10RE “o *software* tem que ser lógico, se existe esta regra, esta fronteira, não vale a pena permitir o erro humano”.

379 Declaração de um elemento do órgão de gestão da unidade organizacional em análise recolhida em Março de 2016.

380 Depoimento recolhido em Fevereiro de 2017.

procedimentos”<sup>381</sup>. Apresentou como exemplo um procedimento de “Fornecimento de Electricidade” realizado em 2015 na plataforma Gatewit ao abrigo do Acordo-Quadro em que a pessoa responsável na unidade organizacional em análise pela utilização desta plataforma não constituiu júri para o procedimento e automaticamente a plataforma questionou o utilizador “tem a certeza que não quer constituir júri?”, tendo ele respondido que sim. A plataforma aceitou a escolha do utilizador, mas bloqueou-lhe o procedimento. Teve que iniciar novo procedimento, porque a plataforma não lhe permitiu avançar com aquele procedimento, pois ele, na óptica da plataforma e de quem a programou, carecia de um acto considerado fundamental do ponto de vista formal. Este tipo de plataformas está repleto de sistemas automatizados que obrigam os utilizadores a realizar os actos de acordo com o programado, não permitindo avançar campos sem seguir uma ordem sequencial e mecanizada que se impõe ao utilizador da periferia e cujas decisões administrativas electrónicas automatizadas constituem uma “expressão de vontade funcional emanada de um programa que é gerido pela Administração, assumindo como uma sua *longa manus*” (Gomes & Luís, 2012: 10). Por isso, elas constituem um instrumento privilegiado para efectivar no âmbito organizacional o sistema de autoridade racional-legal weberiano<sup>382</sup> na medida em que estabelece como critério de legitimidade quer a crença na legalidade, ou seja, a obediência a procedimentos formalmente correctos e aceites (Weber, 2009: 62), quer a actuação segundo um sistema de racionalidade (sobretudo formal) baseado “fundamentalmente no cálculo e pressupondo um sistema administrativo e legal cujo funcionamento pode ser racionalmente calculado, em princípio pelo menos, em virtude das suas normas gerais fixas, exactamente como o desempenho de uma máquina” (Weber, 1997: 41).

Os actos e procedimentos por via electrónica, sendo mais racionais<sup>383</sup> e, portanto, fundados numa maior calculabilidade, precisão e fiabilidade, são-no sobretudo no plano formal<sup>384</sup>. O

---

381 Declaração recolhida em Março de 2016.

382 Os termos “racional-legal”, utilizados por Weber para caracterizar a burocracia, constituem conceitos separados apesar se surgirem combinados nos seus escritos (Beetham, 1979: 104). Eles formam uma apresentação condensada da nova ordem social vigente nas organizações modernas, representada nos conceitos de “legalidade” e “racionalidade”.

383 A racionalidade não é inerente às coisas, mas é-lhes atribuída e, neste contexto, “uma coisa não é irracional [ou racional] em si, mas apenas a partir de um ponto de vista racional particular” (Weber, 2005: 140, nota 9). Assim, do ponto de vista de um dado fim, por exemplo, uma acção ou um padrão de acção é racional se é um meio eficaz para o fim, e irracional, se não for. Um julgamento de racionalidade ou irracionalidade é, neste caso, um julgamento sobre a relação causal – ou falta dela – entre uma acção considerada como um meio e um dado fim em vista (Brubaker, 1984: 35).

384 O formalismo do sistema de normas não se refere apenas ao modo de estabelecer as normas e de aplicá-las em casos particulares, mas também à natureza das próprias normas. As normas são formais na medida em que são princípios gerais e que esses princípios gerais não são de carácter substantivo, mas normas puramente formais

cumprimento “cego” e estrito dos procedimentos, dentro dos moldes para que foram concebidos de modo a abarcar um conjunto abstracto de casos, tornam-nos indiferentes ao âmbito substantivo ou aos critérios de valor e justiça que as circunstâncias específicas de uma dada situação mereceriam, mas que a plataforma, na sua impessoalidade e rigidez abstracta, não permite. Nesse sentido, elas destacam a acção técnica dos meios em detrimento do mérito dos fins. Por isso, quanto mais contribuem para o predomínio na ordem organizacional da racionalidade formal mais entram em tensão com racionalidade substantiva, evidenciando, desta forma, uma tensão entre as propriedades intensificadas do cálculo, da precisão e da impessoalidade, por um lado, e qualquer fim particular substantivo ou compromisso de valor, por outro (Brubaker, 1984: 15, 22). Desta forma, compreende-se que um determinado procedimento electrónico, sendo altamente preciso e racional do ponto de vista formal, pode, no entanto, revelar-se injusto ou insatisfatório em termos de valor ou desajustado em termos de adequação às particularidades de uma dada situação. Acontece com frequência no âmbito do funcionamento das plataformas electrónicas que uma dada situação sendo altamente racional de um ponto de vista, pode ser irracional de outro ponto de vista (Weber, 1990: 17)<sup>385</sup>.

No entanto, com a expansão da burocracia electrónica acentua-se o carácter formal da acção administrativa na medida em que a sofisticação e aperfeiçoamento dos meios, tornando-se mais fiáveis e precisos, favorece o seu engrandecimento e relevância transformando-os em fins<sup>386</sup>. Assim, a adesão às regras inscritas nas plataformas, “concebidas originariamente como um meio, transforma-se num fim em si mesma; tem lugar o processo familiar de *desalojamento de objectivos* pelo qual ‘um valor instrumental se converte num valor final’” (Merton, 1995: 279)<sup>387</sup>.

---

que levam em conta apenas as “características gerais inequívocas dos factos” evitando a referência a fins éticos ou políticos substanciais (Brubaker, 1984: 18).

385 A burocratização e racionalização conduzem, frequentemente, a uma irracionalidade básica na medida em que esta máxima eficiência, sendo-o apenas no aspecto formal, destitui as organizações e a sociedade dos valores fundamentais, temendo Max Weber que ela possa constituir uma ameaça para a liberdade individual e as instituições democráticas das sociedades ocidentais (Mouzelis, 1991: 25-27).

386 Assim, através daquilo que “originariamente só era um mero meio – em relação com um fim pleno de valor – torna-se um fim em si mesmo, autonomiza-se o mediado para o fim em si e perde, com isso, o seu ‘sentido’ ou fim originário, isto é, a sua racionalidade com relação a fins orientada no início para o homem e para as suas necessidades” (Löwith, 2007: 62). É esta racionalidade puramente formal que Max Weber descobre no capitalismo moderno, na lei e na burocracia, tornando-se uma “propriedade objectiva da estrutura social da sociedade moderna” e, por isso, a “racionalidade formal da ordem social moderna é uma questão de facto” (Brubaker, 1984: 37) que influencia os mecanismos organizacionais.

387 Este comportamento burocrático não é consequência da debilidade da natureza humana, mas antes o resultado da forma como é obtida a conformidade dentro da organização e do tipo de racionalidade nela prevalecente, bem como o resultado das tensões entre os distintos tipos de actores e o conjunto da organização. Essa é uma forma racional de agir no seio de uma organização complexa e composta por actores humanos em simbiose com os meios electrónicos. Para Merton, o burocrata desadaptou-se em resultado de uma adaptação demasiado rígida e estreita e, por isso, a sua preparação pode converter-se numa incapacidade (Merton, 1995:

Neste sentido, as plataformas electrónicas criam as condições favoráveis para que na ordem organizacional se privilegie como objectivo mais relevante a importância dedicada aos meios e ao cumprimento formalmente correcto dos procedimentos e normas organizacionais<sup>388</sup>. A maior precisão dos meios electrónicos e a sua ordenação segundo procedimentos cada vez mais impessoais, indiferentes à satisfação adequada das necessidades e particularidades das diferentes situações, impõe-se na ordem organizacional, criando uma dinâmica de conformidade “espontânea” e, por vezes, inescapável, onde os mesmos procedimentos podem ser formal ou funcionalmente racionais, mas conduzir a resultados substancialmente irracionais (Collins, 2009: 15)<sup>389</sup>.

Uma expressão desta forma de proceder é-nos fornecida pela plataforma de contratação electrónica de docentes da DGAE, designadamente o procedimento de colocação de docentes através da Reserva de Recrutamento e Contratação de Escola. Numa fase adiantada do ano lectivo<sup>390</sup> é frequente verificar-se em vários grupos de recrutamento a inexistência de docentes de carreira na Reserva de Recrutamento por colocar. Nesse caso a plataforma não permite às escolas poder avançar directamente para a fase seguinte, ou seja, para a Contratação de Escola, obrigando-as a aguardar pelo dia da semana estabelecido (normalmente à quinta-feira), prazo a partir do qual a escola tem a aplicação disponível para iniciar o procedimento de Contratação de Escola. Neste caso a plataforma está programada para actuar de uma forma geral e uniformizada, tornando universais e estandardizados procedimentos relativos a situações particulares e diferenciadas, controlando, desta forma, um conjunto de incertezas passíveis de emergir com a especificidade das situações particulares, reduzindo-as todas ao mesmo

---

278). A visão de Merton, embora não se adaptando no essencial como recurso explicativo do funcionamento das burocracias modernas, nas quais cada grupo pode elaborar a sua própria estratégia, e o ritualismo não pode ser mais considerado como uma deformação, mas como um meio de cada grupo proteger a sua liberdade de acção no âmbito da sua luta pelo poder (Crozier, 1981: 289), no entanto, o seu contributo para a sociologia das organizações e as suas análises têm alguma actualidade e pertinência para este trabalho, salvaguardando, porém, a sua perspectiva de fundo.

388 Sendo as escolas cada vez mais objecto de formalização (Lima, 2015: 1350), as plataformas electrónicas apresentam-se como mecanismos altamente potenciadores dessa mesma formalização na medida em que elas contribuem de modo decisivo para o crescimento do protagonismo dos meios para alcançar um determinado fim independentemente das considerações valorativas deste. Assim, as potencialidades técnicas das plataformas ao nível das capacidades de cálculo e possibilidades de registo fidedigno e automático de grandes massas de dados, bem como o seu carácter instrumental e utilitário na consecução de determinado fim, contribuem para o crescimento dos meios na relação meios-fins, tornando a acção organizacional cada vez mais calculável e, por isso, formalmente racional.

389 Apesar de no plano analítico a racionalidade substantiva possuir propriedades valorativas interessantes, porém, no plano empírico o impulso adquirido nas sociedades modernas do ocidente apoiadas designadamente no desenvolvimento e aproveitamento das potencialidades dos meios tecnológicos determinaram o predomínio dos processos de racionalização formal sobre os processos de racionalização substantiva (Kalberg, 1980: 1174).

390 Esta observação verificou-se em Abril de 2016.

procedimento, produzindo, assim, consequências irracionais para as pessoas e organizações escolares implicadas não satisfazendo as suas necessidades concretas (Ritzer, 1993: 278). “Se não existem num determinado grupo de recrutamento docentes de carreira por colocar, por que razão não autorizam as escolas a abrir logo o procedimento de Contratação de Escola?” – perguntava o responsável do órgão de gestão, constatando que “se este processo fosse permitido pela plataforma seria possível operacionalizar a contratação de um novo docente no prazo de três dias, enquanto respeitando o procedimento da aplicação electrónica demora entre 8 e 10 dias a contratação de um docente, ficando durante esse período os alunos sem professor”. Neste caso, a plataforma rege-se pelo estrito cumprimento das normas nelas inscritas, aplicando-as de uma forma mecânica com carácter geral e respeitando a igualdade formal. O estrito e forçoso seguimento dos seus procedimentos vincula os utilizadores e impõe-se como prioridade perante outros critérios, como razões de justiça, equidade e satisfação das necessidades que, frequentemente, exigem uma adequação aos casos particulares<sup>391</sup>.

A mesma lógica vigora na colocação de professores quando existem docentes do quadro em mobilidade disponíveis. Assim, em Abril de 2016 na unidade organizacional em análise foi contratada uma docente de um quadro de escola e em regime de mobilidade, ou seja, não tendo na escola de origem um horário disponível para ela; ela foi colocada para substituir um docente do quadro da unidade organizacional em análise que se encontrava a faltar por motivos de doença. No final do segundo período lectivo o docente regressou ao serviço e a docente que o esteve a substituir teve de aguardar por uma nova colocação e sem componente lectiva na escola onde esteve a substituir. No entanto, o docente que regressou ao serviço, passadas três semanas, voltou a apresentar um atestado médico de longa duração, devendo a unidade organizacional em análise iniciar os procedimentos para sua nova substituição. Porém, a docente que o esteve a substituir e que ainda se encontrava na escola mas sem turmas atribuídas uma vez que aguardava nova colocação, não podia, de acordo com os procedimentos fixos e inflexíveis da plataforma, substituí-lo, situação que seria a mais célere e mais razoável do ponto de vista pedagógico. A plataforma, seguindo predominantemente uma racionalidade formal baseada num cálculo racional com relação a meios-fins, aplicava regras universalmente

---

391 Também se podem adivinhar motivos de racionalização de custos para tal forma de proceder, reconhecidos pelo membro do órgão de gestão que perante a questão de se não terá sido a plataforma mal concebida, rapidamente respondeu: “Não é a plataforma que está mal concebida. Ela está muito bem concebida, mas para poupar dinheiro. Dessa forma poupa-se muito dinheiro, porque vários desses procedimentos por escola a multiplicar por centenas de escolas e multiplicando por cerca de 8 dias sem professor em cada um desses procedimentos, são milhões poupados ao fim de um ano”.

de uma forma rígida sem ter em consideração motivos de equidade nem os efeitos no funcionamento concreto das organização escolar em causa, as suas necessidades e dos alunos. A plataforma ditou a colocação de um novo docente para substituir o professor ausente, ou seja, determinou aquele que se encontrava melhor posicionado na lista de graduação elaborada pela própria plataforma. Colocando um docente segundo regras administrativas em detrimento de critérios pedagógicos, a plataforma originou a situação insólita de a docente que esteve a substituir o professor ausente, tendo deixado de leccionar e interrompendo o trabalho que teve com os alunos durante quase todo o ano, permaneceu na unidade organizacional em análise sem componente lectiva, vendo o seu lugar ser ocupado pelo docente determinado pela plataforma. Esta, favorecendo a prevalência dos processos formalmente racionais e a fidelidade ao cumprimento estrito de procedimentos fixos, acabou por criar uma situação de inadequação às necessidades da situação concreta. Daí que, o que é considerado racional do ponto de vista da racionalidade formal pode ser irracional do ponto de vista da racionalidade substantiva e vice-versa (Weber, 1990: 17), verificando-se, contudo, nesta situação concreta um predomínio das propriedades formais dos factos aplicados procedimentalmente e sujeitos a regras gerais e abstractas que “exercem uma força orientadora da acção suficientemente intensa para transcender as situações concretas” (Habermas, 1999: 232) e que favorece uma lógica de correcção procedimental. Assim, aplica-se aqui a afirmação de Rogers Brubaker (1984: 44) de que “nunca antes os meios e procedimentos se haviam tornado tão completamente autónomos, tão completamente divorciados dos fins”. Deste modo, a máxima racionalidade formal não garante a satisfação adequada das necessidades dos utilizadores na medida em que, por exemplo, os procedimentos impessoais da plataforma podem entrar em conflito com os termos de uma provisão adequada das necessidades ou desejos das organizações escolares. O procedimento electrónico de “aquisição de serviços de *software* para a elaboração de horários escolares”<sup>392</sup> (ponderada a sua realização perto do final do ano lectivo de 2015/2016 para ser utilizado na elaboração dos horários do ano lectivo seguinte) constitui um exemplo ilustrativo desta tensão entre a impessoalidade cega de um sistema racional formal inscrito nos procedimentos da plataforma e as necessidades concretas das organizações escolares. A unidade organizacional em análise elaborava os horários há largos anos com o apoio do mesmo *software* e, dessa forma, um elemento do órgão de gestão foi-se tornando detentor de um conhecimento pericial nesta função, baseado na experiência que foi adquirindo no domínio deste

---

392 Este *software* elabora de forma combinada os horários dos alunos e docentes e procede à sua distribuição pelos espaços escolares específicos disponíveis.

*software* específico. No entanto, o Código dos Contratos Públicos obrigava a efectuar um procedimento para a selecção da empresa fornecedora obrigatoriamente através da plataforma e convidar várias empresas para apresentar propostas. Com estas condições existia um risco de poder ficar seleccionada uma empresa desconhecida com um *software* diferente perspectivando-se uma quebra nas rotinas organizacionais, facto este que enchia de preocupação o director. O carácter crítico para a organização desta função uma vez que a insatisfação nesta área (de alunos, encarregados de educação e pessoal docente) possui um potencial gerador de problemas de funcionamento significativo e o facto do actor organizacional responsável por essa função, detentor de experiência e conhecimentos periciais exclusivos e, por isso, uma peça-chave com influência no processo decisório, ameaçar não fazer esse serviço no caso de mudança de *software* colocou o director apreensivo. Ele estava dividido entre desobedecer à lei e aos regulamentos superiores, renovando ilegitimamente o contrato com a empresa prestadora actual, não efectuando dessa maneira o procedimento contratual através da plataforma e ter nesse caso a garantia de iniciar o próximo ano lectivo com normalidade e sem conflitos, ou então cumprir a lei e sujeitar-se a que a plataforma lhe indicasse um fornecedor que, no caso de ser diferente, introduziria um conjunto de factores geradores de imprevisibilidade e perturbação no funcionamento normal da organização escolar. O director não querendo arriscar pela opção cega e imprevisível (para ele) da plataforma, mas legal sob o ponto de vista formal, procurou verificar (como habitualmente) junto de outras escolas se também elas contornavam esta imposição legal, sentindo-se, assim, mais protegido com a justificação de que “mais ninguém faz”. Esta tensão entre a lógica de funcionamento inscrita na plataforma e as especificidades das necessidades das organizações escolares constitui a expressão mais directa da tensão entre a racionalidade formal e a racionalidade substantiva. Ela não se reduz a uma mera tensão entre valores conflitantes, mas constitui também uma tensão social real e, nesse sentido, torna-se a expressão de uma tensão entre interesses concorrentes e entre os grupos de actores que são portadores desses interesses. Desta forma, a racionalidade formal, não sendo neutra no que diz respeito aos valores e interesses dos diferentes tipos de actores organizacionais, ela favorece os grupos de actores mais poderosos em termos de acesso a recursos relevantes e com o poder efectivo de fixar regras com abrangência para o todo organizacional e com carácter imperativo. Assim, as normas inscritas nas plataformas electrónicas, como expressão da igualdade formal e impessoal, uma condição primordial da máxima racionalidade formal, sendo formalmente neutras, não o são na prática, pois garantem aos grupos organizacionais em situação de



vantagem a oportunidade de usar os seus recursos superiores como um meio legal de alcançar o poder sobre os outros (Brubaker, 1984: 42). Desta forma, as funcionalidades electrónicas das plataformas, na medida em que promovem uma racionalidade formal, favorecem os actores responsáveis pela sua concepção e gestão em detrimento dos actores da periferia<sup>393</sup>, tendo, portanto os primeiros a conveniência em preferir um sistema de acção segundo uma racionalidade formal, enquanto os segundos vêem como mais apropriado submeter a vida organizacional a uma lógica predominantemente substantiva e, assim, reduzir a racionalidade formal (*Id., Ibid.: 43*)<sup>394</sup>.

Na vida quotidiana das escolas as plataformas electrónicas favorecem o domínio da racionalidade formal através do cumprimento estrito de leis e regulamentos operacionalizados por meios de procedimentos electrónicos onde a correcção formal constitui uma prioridade e uma inevitabilidade, cumprindo indicações precisas e inevitáveis segundo regras previsíveis, funcionando a burocracia electrónica como uma verdadeira máquina formatada para permitir apenas as acções que lhe foram previamente inscritas como correctas<sup>395</sup>. Na linha do que tinha

---

393 Pedro Gonçalves (1997: 50) ao falar dos “perigos da automação administrativa” refere que a utilização dos meios electrónicos favorece o “crescente fortalecimento do poder da Administração, em aplicação do princípio de que ‘quem é poderoso tende a ficar mais poderoso’”.

394 No entanto, também os actores organizacionais da periferia, em algumas situações, preferem o sistema racional formal da plataforma electrónica na medida em que encontram nele uma forma de se protegerem contra formas de arbitrariedade, pugnando para que os procedimentos em que estão envolvidos sejam integralmente espelhados na plataforma e segundo regras gerais e abstractas, formalmente iguais para todos, como modo de facilitar o escrutínio e a verificação do correcto cumprimento dos procedimentos. Estas situações foram muito frequentes na Bolsa de Contratação de Escola (BCE), designadamente no ano de 2014, no contexto da contratação electrónica de docentes. Nesse processo os diferentes tipos de intervenientes pareciam assumir comportamentos paradoxais: os professores, em lugar de defenderem um processo de selecção flexível e operacionalizado pelas escolas baseado no mérito e competência, defendiam uma colocação centralizada baseada numa lista ordenada apoiada na graduação profissional, um critério uniforme e geral para todos os docentes e escolas; o poder central, em vez de optar por um processo centralizado e impessoal, defendia a descentralização e flexibilização com recurso à participação dos órgãos de governo das escolas ou dos municípios, prometendo a possibilidade de escolher os professores mais adequados ao desenvolvimento dos respectivos projectos educativos. Estes comportamentos tinham por base motivações políticas procurando salvaguardar os seus próprios interesses e posições. Os docentes, ao defenderem a colocação centralizada e impessoal baseada numa lista ordenada segundo a graduação profissional, encontravam nesse mecanismo protecção, podendo, assim, escrutinar melhor todo o processo de selecção, nomeadamente sabendo quem foi colocado em cada escola e em cada momento numa lista nacional, permitindo-lhes mais facilmente detectar falhas dos serviços da administração educativa e poder assim reclamar ou fazer exigências colectivamente ao poder central. Este, por sua vez, procurou na atomização dos docentes e das organizações escolares, combater a sua força colectiva e corporativa; assim, obrigou-os a concorrer, não a nível nacional, mas a cada escola e segundo critérios diferentes, tornando mais difícil o escrutínio da transparência do processo de colocação por parte dos docentes uma vez que ao restringir a divulgação da lista de ordenação (por exemplo da BCE de 2014) escola a escola, bem como o conhecimento da colocação apenas aos que ficavam colocados, acabando os outros docentes por nem ter a noção de quem nem quando foi seleccionado em cada escola e se o quisesse fazer teriam de contactar as variadas escolas para as quais concorreram (por vezes, centenas), perdendo-se num emaranhado em que uns eram beneficiados e outros sacrificados segundo práticas nem sempre transparentes e de difícil verificação.

395 Neste sentido, burocracia acaba por se tornar sinónimo de racionalidade. No pensamento weberiano, racionalidade (formal) implica adequação de meios a fins e uma organização será racional quando funcione com os

previsto Weber, as plataformas electrónicas como expressão da lógica dominante nas organizações contemporâneas, “limitam cada vez mais a categoria de meios e fins entre os quais se pode escolher [... em que] as instituições racionalizam e organizam os assuntos, reduzindo as opções que têm os indivíduos e substituindo-as por regras e procedimentos pré-estabelecidos” (Clegg & Lounsbury, 2009: 190). Assim, no campo empírico verificamos o protagonismo do pressuposto da *Racionalização* incluído no quadro teórico de análise como elemento essencial para a compreensão da burocracia electrónica e pelo papel central alcançado pela racionalidade formal-instrumental entre as múltiplas manifestações desse processo de racionalização. Os dados empíricos apurados mostram-nos uma administração electrónica mais centrada nos meios, na acentuação da forma sobre o conteúdo e na preocupação com a capacidade puramente técnica. Assim, a radicalização da vertente racionalizadora em sentido formal contribui de forma decisiva para a intensificação da burocratização<sup>396</sup> na Administração.

### 3. As plataformas electrónicas e novas formas de controlo e vigilância

#### 3.1. A omnipresente memória digital: domínio do passado, poder sobre o presente

O uso de determinadas plataformas electrónicas permite ao sistema organizacional educativo exercer um controlo dos processos organizativos mais cómodo, mais barato e mais abrangente<sup>397</sup>. Elas proporcionam à administração educativa os meios necessários para poder realizar um controlo mais diversificado, podendo exercê-lo à distância, como “controlo remoto” (Lima, 2002b: 70). Elas permitem aos actores que gerem as plataformas ou têm poder para as conformar o exercício de novas formas de acompanhamento e monitorização em tempo real das acções de todo o conjunto de subordinados que de outra forma não seria possível levar a efeito, tornando mais eficaz o mecanismo disciplinar na medida em que os actores escolares sabendo

---

meios mais adequados para a consecução dos seus objectivos. No entanto, isto só se refere aos fins colectivos da organização e não aos fins individuais dos seus membros. O facto de que uma organização seja racional não implica, pois, que os seus membros actuem racionalmente no que concerne aos seus fins e aspirações individuais. Pelo contrário, quanto mais burocrática e racional se torna uma organização, tanto mais se reduzem os seus membros a simples engrenagens de um mecanismo, ignorando o sentido e o propósito da sua própria conduta. Esta concepção de racionalidade é precisamente a que sublinham as teorias da Administração Científica, cujo fim é a descoberta e aplicação da melhor maneira de executar uma tarefa (Mouzelis, 1991: 59).

<sup>396</sup> Weber utiliza o termo burocratização num sentido amplo, coincidente aproximadamente com o de racionalização e referido não só às formas de actuar e pensar próprias dos contextos organizacionais, mas também a todos os demais aspectos da vida social (Mouzelis, 1991: 25).

<sup>397</sup> O entrevistado E09RE refere que “tenho consciência e a percepção de que, através da utilização cada vez maior de plataformas, este controlo se torna mais fácil, se assim quisermos dizer, por parte do poder central, da tutela, uma vez que com recurso a dados que estão registados electronicamente é mais simples, mais fácil, mais barato, mais cómodo fazer essa análise dos dados reportados em qualquer momento que queiram”.

que os agentes do poder central (ou os órgãos de gestão no caso das plataformas de gestão escolar) têm a possibilidade de possuir um conhecimento minucioso e arquivado sobre eles acabam por adoptar mais facilmente atitudes de conformidade e autocontrolo. Esta dimensão do autocontrolo constitui um aspecto específico dos meios electrónicos na medida em que através deles os actores escolares participam de uma forma mais directa na sua própria vigilância, preenchendo os instrumentos com os quais serão vigiados<sup>398</sup>, participando de forma activa no seu próprio controlo.

Assim, o aumento do controlo por via electrónica da administração central vem-lhe da sua capacidade de reunir o maior número de informação possível de cada escola e através dessa informação facilmente acessível poder tratar os dados, compreendê-los e compará-los com outras escolas. Nesse sentido, as escolas perdem autonomia e “privacidade” porque tudo o que elas têm e fazem é do conhecimento do poder central e “quem tem conhecimento da informação acaba por ter um controlo dessas organizações” (E08AB). Desta forma, os meios electrónicos permitem ao poder central recolher grandes quantidades de informação e em tempo útil, podendo

“ ... reunir o maior número de informação possível de cada escola para poder tratar esses dados, porque ao ficarem numa determinada plataforma com o acesso frequente que eles têm de fazer cruzamento de dados, perceber e contextualizar cada vez mais essa escola, é exactamente isso que lhes dá mais poder, porque quanto mais informação [o poder central] tiver de cada situação, de cada professor, de cada escola, das coisas que a escola tem, das coisas que a escola faz, tem mais poder sobre essa escola para poder tomar decisões e se calhar retirar mais autonomia às escolas porque *a informação que a escola tem, o poder central também tem*” (E030G).

Essa informação recolhida está agora sempre disponível, é de fácil acesso, dando ao poder central (responsável pelas plataformas) a possibilidade de ter um conhecimento mais detalhado, podendo realizar uma vigilância em tempo real ou de forma retrospectiva sobre os actores escolares. E quem tem o poder de saber, de possuir informações relevantes sobre os outros, tem o poder de os influenciar e controlar melhor. Por outro lado, também permite aos agentes que têm acesso a essa informação a possibilidade de rentabilizar melhor os recursos e quanto melhor é a informação sobre os recursos melhor se controlam e dominam os recursos e se intervêm sobre o acesso a esses recursos. Este facto é reconhecido pelo entrevistado E030G onde refere que as plataformas contribuem para

---

398 O entrevistado E09RE reconhece que “as escolas, e as entidades em geral, ao terem de reportar, quer electronicamente, através das plataformas, quer através de outras formas, como papel, estão a preencher instrumentos para serem vigiados, controlados”. Por outro lado, o entrevistado E10RE refere que “foram elas [as escolas] a fonte dos dados, [por isso] vão ser avaliadas por aqueles dados”.

“ [...] um maior poder e um maior controlo do poder central, porque tem uma maior visão global de todos os professores, de todos os funcionários que existem em cada escola, o tipo de formação que eles têm, em que é que eles estão ocupados em relação aos horários... Portanto, como está tudo inserido em plataformas, o poder central tem acesso a toda a informação que quer e pode fazer o cruzamento de dados; [isto] dá-lhe um poder [em relação] há uns anos, visto que estava tudo em suporte de papel e levava algum tempo a chegar lá a informação; agora não, agora está sempre disponível, porque as escolas têm que preencher uma série de plataformas com uma série de informação e penso que tudo junto, eles sabem o onde está cada professor, a cada hora e a fazer o quê (pelo menos o que está registado) ... Isso dá o poder de saber e o poder de controlar e se calhar rentabilizar melhor os actores da educação” (E030G).

As plataformas permitem à administração educativa e às próprias escolas levar o controlo às áreas mais recônditas do funcionamento das organizações, conseguindo penetrar no seu interior e obter informações anteriormente reservadas. Assim, as escolas e as pessoas passam a ser controladas por processos à distância (E020G) e a ser alvo de um “controlo apertado” (E07ES) e um “controlo burocrático” (E07ES). Essa capacidade de controlo assenta numa assimetria de recursos em que o poder central dispõe de instrumentos electrónicos e técnicos especializados capazes de proceder a uma leitura, tratamento e gestão da informação que as escolas não são capazes, não dispendo de meios nem técnicos capazes de sistematizar a informação que eles próprios fornecem ao poder central. Este facto torna mais presente a percepção do poder disciplinar decorrente da constante possibilidade de exercício da vigilância. A percepção da vigilância real ou imaginada entranha um sentimento de autovigilância nos actores escolares, não sabendo se estão a ser vigiados, mas tendo a certeza de que sempre podem sê-lo (Foucault, 1996: 177-178), eles sentem-se forçados a regular o seu próprio comportamento (Giddens, 2008: 357). A *Vigilância Panóptica Electrónica* assume uma relevância muito significativa no discurso dos actores escolares<sup>399</sup>. O enigma de quem “está por detrás” (E07ES) das plataformas, do que pode ver<sup>400</sup>, do que pode fazer com aquilo que vê através delas, do que sabe com elas e daquilo que pode fazer com o que sabe sem que os visados tenham sequer conhecimento, saibam o alcance (ou sabendo-o o temam), os motivos e a finalidade com que serão utilizadas as informações recolhidas e construídas a seu respeito. Por isso, os actores escolares, sabendo desse facto, procuram adoptar comportamentos ajustados à situação da possibilidade de vigilância permanente<sup>401</sup>. Assim, o entrevistado E010G refere que

---

399 O entrevistado E020G manifesta esta consciência da vigilância quando refere que “nós estamos a ser controlados e temos a noção que estamos a ser controlados à distância, temos a noção disso”.

400 O entrevistado E07ES refere-se a este aspecto de vigilância nestes termos: “As plataformas servem para aquela metáfora de George Orwell, o 1984, para aquele “olho”, o “grande irmão” que está sempre a olhar para o que as Direcções estão a fazer, como é que as estão a gerir”.

401 O entrevistado E08AB menciona que “frequentemente, os actores escolares quando verificam que algo é uma coisa tão direitinha, sentem que estão a ser vigiados e podem sentir-se um bocado pressionados para esses dados que têm que dar. É claro que quando há informatização dos dados é muito mais fácil de detectar erros”.

“Sabemos que somos controlados; significa que temos de ter muito cuidado com as nossas opções. Sabemos que quando tomamos uma iniciativa ou vamos dar determinada tarefa, esta tem de estar já prevista e tem de ter o aval da tutela, ou seja, somos controlados dia-a-dia. [...] *Ao sabermos que somos controlados, temos de cumprir e exactamente a tarefa que eles pretendem que seja feita e da forma como querem*”.

Apesar das plataformas electrónicas favorecerem o controlo do poder central sobre os actores escolares, no entanto, o registo detalhado dos actos electrónicos e as várias possibilidades de interacção e comunicação que se abrem dão também oportunidade aos actores escolares de exercerem a sua própria vigilância sobre as práticas e processos utilizados pelo poder central<sup>402</sup>, assim como os vários intervenientes no processo organizativo da vida das escolas podem controlar melhor os desempenhos dos actores escolares<sup>403</sup>.

A intensificação do registo de actos e procedimentos no âmbito organizacional educativo anda intimamente associada ao reforço da capacidade de controlo, pois a memória electrónica sendo muito mais precisa e fidedigna também está imediatamente disponível e essa acessibilidade aumenta a possibilidade do exercício de um controlo detalhado e pormenorizado<sup>404</sup>. Essa possibilidade diz respeito ao presente, mas também pode alargar-se de forma retrospectiva ao passado. As plataformas electrónicas tornam real a possibilidade de proceder a um movimento retrospectivo tendente a resgatar dados ou factos ocorridos num passado mais ou menos distante no âmbito de uma estratégia de monitorização burocrática vigiando e escrutinando actos do passado com grelhas de leitura do presente. Desta forma, as pegadas deixadas no “chão” dos dispositivos electrónicos não ficam remetidas para a prescrição da memória, mas são reconstruídas de forma selectiva, reaproveitadas e integradas na narrativa do presente. Esses dados recolhidos e usados no passado (ou até no presente) para um determinado propósito, função ou instância adquirem, com as variadas funções que vão exercendo ao longo do tempo, novas utilidades e finalidades e beneficiam novas instâncias que os aproveitam, de forma silenciosa e inconsciente para o vigiado, para servirem outros propósitos mais adequados com os objectivos que no presente se mostram mais pertinentes. Neste sentido, a conectividade entre

---

402 O entrevistado E08AB reconhece que com as plataformas “estamos a ser todos vigiados: o poder central vigia os actores escolares, os actores escolares vigiam também o poder central”.

403 As plataformas electrónicas tornam possível a intervenção de um leque variado de actores organizacionais e extra-organizacionais, tornando os fluxos de contactos entre si mais vastos e numerosos. Por exemplo, elas possibilitam que os encarregados de educação possam em tempo real verificar se os seus educandos faltaram às aulas, consultar a diferença entre as senhas tiradas e as refeições tomadas, os sumários das aulas leccionadas, controlando de modo mais detalhado o desempenho dos diferentes actores escolares.

404 O entrevistado E07ES refere-se a esta realidade nos seguintes termos: “A capacidade de registo das plataformas, a memória que lá fica que antes não existia... A memória era uma memória de papel e a memória de papel é uma memória que se põe na prateleira e se quiser saber tenho de ir lá ver enquanto nas plataformas está lá: basta só clicar num botão. Nesse aspecto, agora há mais controlo”.

dados provenientes de diferentes plataformas por motivos e instrumentos diferentes criam um potencial de vigilância cuja consciência se perde nas várias conexões e percursos seguidos pelos múltiplos usos e utilidades que adquirem à medida que são convocados para sucessivas finalidades não previstas inicialmente, apresentando as características de uma *Vigilância Fluída*. Este carácter quase imprescritível dos dados e procedimentos ocorridos no passado que perdem o seu carácter de sedimentação cronológica para fazer parte do sistema de factos e significados sem duração estabelecida, vai-se tornando cada vez mais frequente e penetrando mais longe no passado à medida que o tempo de utilização e registo das plataformas vai aumentando<sup>405</sup>. Assim, os dados guardados no universo digital tornam-se omnipresentes, como se estivessem ocorrendo, numa memória que não se deteriora, podendo visitar-nos a cada momento, pesando sobre o presente com a força do passado. Os agentes dos organismos do poder central na medida em que possuem grandes quantidades de informação e registos detalhados dos actos praticados (e da sua ausência) pelos actores escolares da periferia podem a qualquer momento exercer esse poder escrutinador sobre os actos guardados sobre a interminável memória digital<sup>406</sup>. Esse poder manifesta-se também na possibilidade de alteração ou conformação *a posteriori* dos registos como forma de legitimar os seus próprios procedimentos como correctos. Neste sentido, os agentes do poder central responsáveis pela gestão das plataformas podem proceder ao registo formal na plataforma de um acto ou procedimento com uma determinada data e hora que não cumpriram de forma a reflectir para memória futura a correcção da sua actuação<sup>407</sup>. Esta possibilidade não está ao alcance dos actores da periferia cujos actos

---

405 Em Julho de 2012 o director da unidade organizacional em análise, aplicando os critérios estabelecidos na lei para a contratação de um professor específico para apoio educativo para um estabelecimento do 1.º ciclo respeitando o rácio de 4 horas por turma, procedeu ao pedido na plataforma electrónica de contratação de docentes do respectivo horário. Esse estabelecimento, aparecendo na plataforma agregado à escola-sede embora fosse apenas adjacente a ela, não lhe foi reconhecido pela plataforma o direito ao horário. Mesmo assim, o director procedeu ao pedido, mas pouco depois com o receio de sofrer penalizações por não ter seguido o critério de cálculo da plataforma (embora a sua actuação estivesse de acordo com a lei), decidiu anular o pedido de contratação. Optou por apresentar a situação junto da DGAE e solicitar que lhe fosse autorizado contratar o professor bem como as razões que lhe assistiam, tendo sido deferido o pedido uma semana depois e procedido à realização definitiva do pedido de horário na plataforma. No entanto, em Fevereiro de 2014, quando o episódio já estava esquecido, a unidade organizacional em análise recebeu uma comunicação, via electrónica, da DGAE a solicitar a justificação da anulação do referido pedido de horário e o seu posterior processo de contratação para as mesmas funções (dezanove meses depois!).

406 O Portal Base enviou em Agosto de 2014 uma Circular Informativa (Circular Informativa 1/2014) com um mapa dos contratos celebrados na sequência de procedimentos fora dos Acordo-Quadro (obrigatoriamente através da plataforma Gatewit) com a indicação dos contratos comunicados, mas cujo relatório da sua execução não tinha sido efectuado e submetido na plataforma Base desde 2010 (ano em que as escolas iniciaram os procedimentos de compras públicas por via electrónica) até 2014, recordando as consequências do seu não cumprimento para as escolas.

407 Este facto ocorreu, por exemplo, na plataforma electrónica dos concursos de docentes da DGAE por ocasião da validação dos Horários das Necessidades Temporárias pelas Direcções de Serviços Regionais, cuja aplicação

praticados (a sua conformidade legal, a desconformidade ou até a sua ausência) ficam registados no momento exacto em que foram praticados, não existindo para eles qualquer possibilidade de alteração *a posteriori*. Neste sentido, a introdução das plataformas electrónicas no universo educativo provocou uma acentuação das assimetrias de meios de controlo entre o centro e a periferia.

### 3.2. A duplicação de informação: a redundância como instrumento de vigilância

As medidas de simplificação e desmaterialização administrativa tendentes a melhorar o desempenho por via electrónica da administração educativa raramente conseguem na prática eliminar ou diminuir a redundância<sup>408</sup> e a superfluidez de informações e dados. Por isso, a persistência das duplicações numa administração educativa electrónica<sup>409</sup> não constitui um problema “inocente”, mas antes uma estratégia utilizada pelo poder central para potenciar a capacidade de controlo para detectar erros, falhas, incorrecções e incumprimentos introduzidos no sistema, intencionalmente ou não, pelos actores da periferia. Assim, os dados cruzados, conferidos ou confirmados por diferentes agentes, não sendo detectados numa plataforma, podem ser sempre noutra ou num momento posterior e, desta forma, uma informação incorrecta torna-se mais facilmente descoberta quando solicitada por diversas entidades e em momentos e de modos diferentes. Podendo ser percebida como uma disfuncionalidade do poder central, uma desconexão geradora de ineficácia, uma vez praticada com regularidade, mesmo com o aperfeiçoamento dos instrumentos tecnológicos, poderá ser interpretada como fornecedora de uma base para reduzir os efeitos da imprevisibilidade dos fluxos de informação

---

efectivamente só esteve disponível desde o início da tarde do dia 27 de Agosto de 2014 até às 23: 59h do dia 28, mas ficou registado na plataforma o seguinte “Aplicação disponível entre o dia 26 de Agosto e as 23: 59h do dia 28 de Agosto”.

408 A redundância é um conceito importado das ciências biológicas para a teoria da organização, sendo ainda muito usado nas áreas tecnológicas como engenharia, ciência da computação e *design* de sistema. Nas ciências biológicas, a ideia de redundância está relacionada com o conceito de sistemas de auto-organização, capazes de diagnosticar os erros quando eles ocorrem, reajustar o organismo para minimizar o efeito daqueles e corrigir ou bloquear permanentemente os componentes defeituosos. Nos campos da engenharia e *design* de sistema, o conceito de redundância é usado como factor de reserva de energia, de segurança e fiabilidade de sistemas complexos. Assim, a redundância constitui uma estratégia para conter as falhas de componentes individuais dentro de um sistema complexo, cuja fiabilidade depende da quantidade de sobreposição entre os componentes do sistema, mesmo se esses componentes são individualmente não confiáveis (Landau, 1993; Morgan, 2006: 99-113; Streeter, 1992).

409 Nas palavras de um dos entrevistados, as plataformas têm sido um instrumento para o poder central “andar sempre a ‘bombardear’ as escolas com pedidos de informação” (E07ES), constatando que “o poder é o mesmo, o Estado é o mesmo, o Ministério da educação é o mesmo, mas cada serviço tem a sua idiossincrasia, tem a sua ‘plataformazinha’, tem o seu modo de pedir o tratamento e depois repetem a informação” (E07ES). Um outro entrevistado afirma que “duplicamos, triplicamos, quadruplicamos e, às vezes, torna-se muito ingrato estar a fornecer a quem, presumivelmente, teria acesso a todas as plataformas, repetidamente, ciclicamente a mesma informação, agora para um efeito, depois para outro e estamos sempre a repeti-la” (E05AD).

fornecidos pelos actores escolares da periferia, controlando-os através da comunicação por diferentes canais.

Apesar do tom discursivo frequentemente crítico dos actores escolares em relação a estas redundâncias parecer revelar que têm delas uma percepção de disfuncionalidade, ineficiência e intensificação do trabalho desnecessário<sup>410</sup>, no entanto, a ideia de que eles as encaram, sobretudo, como um reforço imperceptível da capacidade do poder central em controlar e detectar contradições e falhas nas informações comunicadas, está bem presente nos seus discursos. Por exemplo o entrevistado E07ES refere que

“[...] infelizmente há situações em que somos levados a pensar que há *um controlo apertado* porque, muitas vezes, *são pedidas as mesmas informações para plataformas e para serviços centrais diferentes*, por exemplo, a DGAE, antiga DGRHE, pede informações que a direcção regional, agora DGEstE, pediu e a MISI vai pedir...” (E07ES).

Por seu lado, o entrevistado E010G constata que

“[...] Na DGEstE Central praticamente colocamos tudo; muitos dados já são repetidos da DGAE. Entretanto a DGEstE regional duplica toda a informação. Hoje temos de colocar uma informação na DGEstE, no dia seguinte vem o pedido da DGEstE regional para a colocar na sua plataforma. É um trabalho acrescido; a nossa autonomia, não vou dizer que é posta em causa, mas que somos “controladinhos”, somos. Tudo o que nós fazemos está lá para eles saberem, ou tudo o que queremos fazer, temos de dar conhecimento” (E010G).

Deste modo, a abundância de informações e o excesso de dados aparentemente supérfluos, duplicados ou sobrepostos exerce sobre os actores escolares uma maior vigilância através da interiorização da constante possibilidade do exercício da capacidade de confirmação entre plataformas podendo vir a ser detectada por um agente uma falha ou contradição que eventualmente tenha escapado a outro. Este facto exerce uma pressão constante sobre os utilizadores das plataformas induzindo-os a uma permanente autovigilância. O comentário de um elemento do órgão de gestão em Fevereiro de 2013 perante mais uma solicitação de dados por parte da DGEstE já inseridos na MISI, confirma esta realidade:

“Estes dados repetidos em várias plataformas são os mais perigosos!... Isto é para *confirmar*. Se algum dado não corresponder à verdade, *não sendo detectado numa plataforma pode sê-lo na outra*”.

Assim, várias plataformas executando funções semelhantes ou recolhendo os mesmos dados e informações de modos diferentes e com motivações alegadamente diversas potenciam a

---

410 Embora o discurso da perda de tempo gasto no preenchimento de dados duplicados em plataformas diferentes seja recorrente como o demonstra as declarações do entrevistado E07ES “há uma sobreposição de dados e fica-se com a sensação que se perde muito tempo naquelas plataformas e isso para o desempenho dos cargos é complicado, porque as pessoas sentem que perdem muito tempo de trabalho útil da escola, de trabalho de gestão, de planeamento e de organização, em tarefas de preenchimento dessas plataformas” (E07ES). O entrevistado E020G confirma que as plataformas “vieram tornar-se mais rápidas, mas acabaram por ser umas gastadoras de tempo” (E020G).



capacidade de controlo centralizado através de uma complementaridade, nem sempre intencional e diferida no tempo, mas colocando à prova a coerência dos dados ou informações. Desta forma, a criação de múltiplos circuitos paralelos de recolha de informação acaba por gerar benefícios (numas plataformas mais do que noutras), permitindo reduzir os riscos sem excluir oportunidades, detectar erros e, simultaneamente, gerar linhas de acção alternativas (Landau, 1993: 241), porque uma prática, bem ou mal sucedida num organismo ou plataforma, pode ser adoptada ou evitada noutra.

Quadro VIII - Comunicação de informações/dados sobre “Recursos Humanos” para plataformas e organismos da administração central

Plataformas	MISI	DGEstE	DGAE	DGAEP	RBE	SIGO	SIIFSE	Gestão Financeira	DGEEC
Tipo de Informações									
Contratação de docentes			X		X				
Horas lectivas por docente	X		X		X		X		X
Horas não lectivas e cargos (docentes)	X	X	X		X				
Pessoal por função e categoria	X			X	X		X	X	
Assiduidade do pessoal	X	X		X				X	
Tempo de Serviço (docentes)	X	X							
Membros das equipas das bibliotecas	X				X				
Equipas da Educação Especial e SPO	X	X							
Vencimentos por pessoa ou categoria	X			X			X	X	
Distribuição de docentes por turma	X	X				X	X		X
Pessoal não docente (rácios)		X	X						
Avaliação de Desempenho Docente		X	X						

**Legenda:** MISI - Gabinete Coordenador do Sistema de Informação do Ministério da Educação; DGEstE – Direcção-Geral dos Estabelecimentos Escolares; DGAE - Direcção-Geral da Administração Escolar; DGAEP - Direcção-Geral da Administração e Emprego Público; RBE – Rede de Bibliotecas Escolares; SIGO - Sistema de Informação e Gestão da Oferta Educativa e Formativa; SIIFSE - Sistema Integrado de Informação do Fundo Social Europeu; DGEEC - Direcção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência.

Essas formas duplicadas de comunicação de dados, parecendo ineficazes, podem aumentar a confiabilidade do sistema na medida em que a redundância de circuitos parciais paralelos ou sobrepostos, mesmo pouco confiáveis, podem mediante o entrecruzamento e comparação entre

organismos, trazer vantagens em termos de comprovação da fiabilidade dos dados fornecidos para outro organismo e com outra finalidade<sup>411</sup>.

Quadro IX - Comunicação de informações/dados sobre “Alunos” para plataformas e organismos da administração central

Dados/Informações	MISI	DGEstE	RBE	SIGO	DGEEC	SIIFSE
Número de alunos por estabelecimento e agrupamento	X	X	X			
Número de alunos por ciclo	X	X	X		X	
Alunos por turma	X	X			X	
Alunos por escalão ASE	X	X				
Alunos com NEE	X	X				
Alunos por modalidade	X	X		X		X
Disciplinas por aluno	X	X				

Analisando o fluxo das comunicações de dados efectuados pela organização escolar em análise sobre as áreas de funcionamento de “Recursos Humanos” e “Alunos” (Quadro VIII e IX) podemos verificar a existência de um conjunto de organismos e plataformas, usando uma variedade de vias ou canais para transmitir decisões ou informações duplicadas (Quadro IX), duplicadas e sobrepostas (Quadro VIII) ou até conflitantes, formando um cosmos fragmentário com diferentes graus de articulação (ou desarticulação)<sup>412</sup>. Nos Quadros podemos verificar que o grau de duplicação de informações entre a plataforma da DGEstE e a plataforma MISI é muito

411 Como exemplo ilustrativo desta realidade no final de 2013 a DGEstE disponibilizou uma aplicação electrónica denominada “Monitorização da Educação Especial”, com preenchimento obrigatório até 8 de Novembro, destinada à recolha de dados relativos à Educação Especial. Cada organização escolar devia preencher um conjunto de informações detalhadas que caracterizavam os alunos individualmente (número de alunos abrangidos, níveis de dificuldades, medidas educativas aplicadas, terapias, qual o docente e/ou técnico que dá apoio...), os docentes (número de docentes, problemáticas atendidas, número de alunos apoiados, horas com cada aluno apoiado...) e todo o outro pessoal afecto à Educação Especial (dados esses já solicitados com outra configuração na plataforma MISI e na própria DGEstE). Esses dados, servindo um propósito assumido de contribuir para um tratamento estatístico e caracterização das organizações escolares no que concerne ao apoio fornecido no âmbito da Educação Especial e a uma tipificação dos alunos com necessidades especiais, adquirem também uma finalidade colateral não assumida para eventuais confirmações retrospectivas de informações inseridas noutras plataformas ou aplicações electrónicas do mesmo organismo ou de outros. Eles tornam-se relevantes na medida em que, implicando a constituição de turmas com número inferior de alunos em virtude da inclusão nelas de alunos com Necessidades Educativas Especiais, a afectação de pessoal especializado (docentes da Educação Especial, técnicos especializados nas problemáticas e terapias necessárias) ou, ainda, o cálculo do rácio de assistentes operacionais, tornar-se-ão úteis para um controlo entrecruzado de recursos.

412 Os quadros não expressam o facto, verificado frequentes vezes, da duplicação ou sobreposição de informações em diferentes aplicações electrónicas dentro da mesma plataforma electrónica, como acontece frequentemente no âmbito das várias estruturas electrónicas da plataforma MISI e nas várias aplicações disponibilizadas pelas plataformas da DGEstE e da DGAE.

elevado, contendo inclusivamente a plataforma da DGEstE no início do preenchimento de várias aplicações e separadores o alerta de que “esta aplicação informática não substitui a base de dados da MISI”. Consequentemente, são estas duas plataformas as que apresentam maior número de retornos comunicacionais de detecção de erros, incongruências de dados e outras práticas tendentes a reduzir a incerteza e a imprevisibilidade na vida organizacional e aumentar a precisão e fiabilidade das informações. As informações comunicadas e os dados inseridos numa e noutra praticamente se repetem e tanto uma como a outra (com maior frequência a plataforma MISI) fazem chegar, neste caso à unidade organizacional em análise, comunicações (normalmente via telefone) de rectificações ou ajustamentos a serem efectuados e versões oficiais a serem seguidas. A própria plataforma MISI é constituída por um emaranhado de estruturas electrónicas de exportação de dados (denominados “projectos”) criadas para efeitos diferentes<sup>413</sup>, onde a capacidade de controlo é potenciada pela sobreposição e duplicação (designadamente no tempo)<sup>414</sup> e, sobretudo, pela capacidade de leitura cruzada entre estruturas electrónicas internas<sup>415</sup> dos dados fornecidos por diferentes organizações escolares. Estes dados relativos à duplicação da informação como prática de controlo centralizado e forma de dominação do centro sobre a periferia são uma expressão concreta do modelo de plataforma *Torre de Controlo* que utiliza o controlo da comunicação da informação da periferia para o centro como forma do exercício da autoridade hierárquica, verificando-se sobretudo em plataformas que funcionam como instrumento de monitorização da execução das directrizes centralmente determinadas e controlo das decisões da periferia e reporte obrigatório de dados relativos a essa execução no qual as plataformas MISI e da DGEstE constituem exemplos ilustrativos. Este modelo de plataforma permite à cúpula da administração burocrática electrónica a gestão autocrática do seu conhecimento especializado e da agregação dos dados recolhidos através dos diferentes meios, dominando um conjunto de informações relevantes sobre os políticos eleitos, mas sobretudo dos administrados, com implicações na relação de forças e comportamento dos envolvidos. Neste sentido, as plataformas electrónicas permitem uma maior transparência e

---

413 Por exemplo, a exportação de dados relativos a recursos humanos e aspectos financeiros (Projecto ISIS); exportação de dados relativos a alunos (Projecto OSIRIS); transferência digital de dados de alunos (Projecto HORUS); exportação de dados relativos à acção social escolar (Projecto NÉFTIS); exportação de dados relativos a escolas privadas com contrato de associação (Projecto THOT) e a escolas privadas com contrato de patrocínio (Projecto PTAH).

414 Por exemplo, no projecto Osiris os mesmos dados são exportados em quatro momentos durante um ano lectivo: início do ano lectivo, final do 1º período, final do 2º período e final do ano lectivo.

415 Possibilitando através da análise dos dados fornecidos por todas as organizações escolares do universo educativo, detectar incongruências de informações por exemplo, sobre a situação de um determinado docente contratado que tenha prestado serviço num ano lectivo em várias escolas ou de alunos que tenham sido transferidos de escola ou vencimentos pagos por mais do que uma escola.

conhecimento da vida das organizações escolares, diminuindo na periferia a componente do *segredo*, mas aumentando nos níveis superiores da Administração a sua utilização como recurso de poder, pois os dados próprios que as organizações escolares possuem, os diversos agentes do poder central também os têm.

Assim, num sistema organizacional complexo e departamentalizado como o educativo, o grau de fiabilidade e de exposição à incerteza do sistema não é indiferente ao nível de redundância entre organismos e plataformas diferentes<sup>416</sup>. Esta constatação confirma-se, em sentido contrário, noutras plataformas e/ou organismos do poder central que apresentam menor capacidade de controlo, detecção de erros e falhas. Tal foi o caso, designadamente no seu início, da articulação (e desarticulação) entre as plataformas ComprasMec, Tradeforum e DGEstE sobre a agregação centralizada de necessidades para procedimentos de compras electrónicas ao abrigo dos Acordos-Quadro, na qual o grau de redundância verificado era menor, apresentando, por isso, baixos níveis de retorno na detecção de falhas e desconformidades. Nestas plataformas verificaram-se no seu início frequentes adiamentos dos prazos previstos e funcionamentos defeituosos que se propagaram na rede interorganizacional e cuja falta de fiabilidade e controlo acabava por intoxicar o sistema, transmitindo-se a outros actores e organismos, designadamente aos actores escolares da periferia que aproveitavam para expandirem a vulgarização dos incumprimentos aparentemente não detectados e sem consequências visíveis.

No entanto, os actores escolares percebem maioritariamente as práticas redundantes efectuadas através de grande parte das plataformas electrónicas como potenciadoras do aumento do controlo do poder central (mesmo quando este não é exercido) dando a este a possibilidade de sempre o exercer pois os dados recolhidos por uma plataforma de um modo mais específico e aprofundado podem ser sempre confrontados com outros fornecidos sobre o mesmo assunto por motivos e instrumentos diferentes. Sendo as práticas de recolha de informação redundante por via electrónica percebidas pelos actores da periferia como estratégias de vigilância permanentes e automáticas levadas a cabo por inspectores invisíveis, que no seu imaginário possuem um poder que os pode afectar de alguma forma, introduzem a vigilância e os efeitos da sua consciência no funcionamento do sistema, mostrando-se, assim, congruentes com as características da *Vigilância Panóptica Electrónica*. No entanto, mesmo

---

416 No entanto, esta conclusão está dependente da verificação de determinadas circunstâncias como sejam a centralidade do tipo de informação e da plataforma para o funcionamento do sistema, da adequação das funcionalidades técnicas das plataformas às características das organizações escolares, do volume de recursos humanos disponíveis para o efeito e a acção dos actores.

nesses casos, a capacidade de reacção dos actores escolares da periferia não desaparece, aproveitando estes, frequentemente, para enganar o sistema, fazendo com que, mesmo no caso de dados “forjados”, exista uma coerência aparente<sup>417</sup>, constatando-se, deste modo, que os esforços de protecção contra acções indesejadas nunca garantem o cumprimento das acções pretendidas.

#### **4. As plataformas e o predomínio dos rácios e das fórmulas de cálculo: a matematização da realidade educativa**

As plataformas electrónicas, enquanto meios tecnológicos capazes de “comportar-se de um modo completamente racional” realizando sequências completamente racionais de operações com muito menos operações não racionais que os seres humanos (Travers, 1971: 496), tornaram-se um instrumento privilegiado de gestão como forma de racionalizar recursos e melhorar o desempenho no quadro de uma racionalidade de tipo económico, tornando as actividades organizacionais mais estritamente calculáveis e avaliadas por técnicas contáveis. Este tipo de plataformas centralizam-se mais nas competências de gestão do que na formulação de políticas, onde o critério é a perícia e o domínio do conhecimento especializado, remetendo para um indivíduo ou um pequeno número de especialistas a responsabilidade individual ou restrita de proceder através de meios tecnológicos ao cálculo e à escolha da melhor solução independentemente da preocupação com a colegialidade e participação nos processos de tomada de decisão. Assim, estas plataformas promovem a matematização<sup>418</sup> da vida organizacional educativa expressando-a em termos numéricos e calculáveis, mobilizando formas de cálculo mais rápidas e precisas e dotando a administração educativa de meios mais ajustados e aperfeiçoados para conseguir a exigência burocrática da “calculabilidade dos resultados” (Weber, 1993: 732). A crescente importância do cálculo explícito nos arranjos organizacionais manifesta-se na tradução em fórmulas matemáticas operacionalizadas electronicamente em cada vez maior número de dimensões da vida organizacional. De facto, as novas métricas avaliativas e atribuidoras de recursos às organizações escolares aferidas através de complicadas fórmulas matemáticas baseadas em unidades numéricas, percentagens e

---

417 Comprovam-no as seguintes afirmações de actores escolares: “os mapas enviados para uns e para outros têm é que ‘bater certo’, mesmo que não correspondam à verdade” (elemento dos serviços administrativos, em 5 de Novembro de 2013); “todos os dados que enviamos para lá têm de ‘bater certo’” (docente da Educação Especial, em 7 de Novembro de 2013); “toda a informação que enviamos tem que ‘bater certo’” (E010G); “já sabemos que na plataforma tem que estar tudo certinho” (E010G).

418 Segundo o entrevistado E010G, “as plataformas obrigam-nos a levar com um rigor matemático a gestão dos recursos”.

tabelas, passíveis de um exame minucioso e uniforme de forma a ajustar a diversidade das realidades à padronização das soluções, encontram nas plataformas electrónicas um instrumento indispensável na sua concretização<sup>419</sup>. Esta lógica organizativa encontra um exemplo ilustrativo no processo de apuramento do crédito horário semanal a atribuir a cada organização escolar operacionalizado através da plataforma MISI e segundo a seguinte fórmula de cálculo<sup>420</sup>:

$$CH=K(4*T-RCL79)*CapG\left(\frac{CL}{HSV-RCL}\right)+EFI [ASE+(ASI-ASE)+MEALC-MEALA]+T\left(\frac{NT}{10}\right)$$

Esta fórmula, agregando e relacionando entre si numa equação quantificável indicadores de difícil quantificação e ordens de grandeza diferentes como as “características da escola” (K), a “capacidade de gestão dos recursos” (CapG), a “eficácia educativa” (EFI) e o “número de turmas da escola” (T)<sup>421</sup>, acaba por resultar num número apurado pela plataforma MISI e por ela comunicado aos órgãos de gestão. As plataformas tornam-se indispensáveis para operacionalizar estas “novas lógicas de cálculo organizacional” (Newman & Clarke, 2012: 365), reduzindo a um plano único realidades quantificáveis e não quantificáveis com a sobreposição daquelas sobre estas, na base de um esquema interpretativo que torna comparáveis realidades de difícil comparação e as reduz a um número. Deste modo, a organização torna-se tanto mais racional quanto mais utiliza conscientemente o cálculo para atingir fins desejados com meios adequados

419 O director da unidade organizacional em análise, perante a base informativa que a equipa de avaliação externa possuía sobre a organização escolar retratando-a em várias das suas dimensões através de indicadores estatísticos calculados de forma detalhada, exclamou: “Não era necessário a equipa de avaliação externa vir cá. Eles traziam tudo. Bastava enviarem o Relatório, pois já tinham os dados necessários para a decisão!” (Depoimento recolhido em Fevereiro de 2015).

420 A fórmula resulta da agregação dos vários indicadores estabelecidos no Art.º 11.º e Anexos I, II, III e IV do Despacho Normativo n.º 7/2013, de 11 de Junho baseada em quatro indicadores fundamentais:

**K** (factor inerente às características da escola) - o seu valor corresponde à diferença entre quatro vezes o número das turmas do ensino regular da organização escolar e o número total de horas de redução da componente lectiva ao abrigo do artigo 79.º do ECD - 4\*T-RCL79 (Anexo I do Despacho Normativo n.º 7/2013);

**CapG** (indicador da capacidade de gestão dos recursos) – este indicador resulta da fórmula  $\left(\frac{CL}{HSV-RCL}\right)$ , em que CL representa a componente lectiva efectivamente atribuída nos horários dos docentes dos 2.º e 3.º ciclo; HSV é a capacidade lectiva teórica considerada para efeitos de processamento de vencimentos; RCL é o somatório das horas de redução da componente lectiva atribuídas aos docentes do 2.º e 3.º ciclo em exercício de funções (Anexo II do Despacho Normativo n.º 7/2013);

**EFI** (indicador da eficácia educativa) - este indicador resulta da avaliação sumativa interna e externa e o seu valor será apurado pela DGEEC (Direcção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência), após o envio para o sistema MISI dos dados de alunos relativos ao final do ano lectivo e resultante da aplicação de um sistema complexo de valorização em horas nas seguintes componentes: i) resultados da avaliação sumativa externa (ASE) - máximo de crédito: 30h (Tabela 1 do Anexo III do Despacho Normativo n.º 7/2013); ii) Diferenças entre avaliação sumativa interna (ASI) e avaliação sumativa externa (ASE) - máximo de crédito: 20h (Tabela 2 do Anexo III do Despacho Normativo n.º 7/2013); iii) A diferença entre a média dos exames realizados no ano lectivo corrente (MEALC) e a do ano lectivo anterior (MEALA) - máximo de crédito: 30h (Tabela 3 do Anexo III do Despacho Normativo n.º 7/2013);

**T** (parâmetro resultante do número de turmas da escola) – este indicador corresponde ao número de turmas do 2.º e 3.º ciclo do ensino básico regular, acrescido do valor 1 por cada conjunto de 10 turmas (Anexo IV do Despacho Normativo n.º 7/2013).

421 Art.º 11.º e Anexos I, II, III e IV do Despacho Normativo n.º 7/2013, de 11 de Junho.

(Brubaker, 1984: 50)<sup>422</sup>. Assim, a “racionalização do cálculo” (Weber, 1990: 13) torna-se cada vez mais uma expressão do aproveitamento dos meios electrónicos pelo sistema organizacional como base da implementação de práticas racionalizadas fundadas numa aritmética conjunta dos números e das pessoas, traduzindo em termos de cálculos a gestão dos recursos ou a organização dos serviços. Seguindo uma agenda ideológica de que quem apresenta melhores resultados merece mais recursos<sup>423</sup>, estes processos organizativos permitem a construção de um sistema competitivo e hierarquizado (Lima, 2011a: 76) onde a selectividade se torna um elemento diferenciador.

A mesma lógica de cálculo com intuito racionalizador baseada em equações complexas e redutíveis a números é utilizada para o apuramento do rácio dos auxiliares de acção educativa, seguindo “critérios claros” para o legislador<sup>424</sup>, mas “muito confusos”<sup>425</sup> e “muito complicados”<sup>426</sup> para os actores escolares. Usando a uniformidade dos termos para encobrir a diversidade das realidades, colocando num único plano quantificável pessoas e coisas, os critérios de racionalização e “gestão eficiente dos recursos humanos não docentes”<sup>427</sup> são estabelecidos

---

422 Max Weber (1990: 12) constata que “desde que as transacções sejam racionais, qualquer acção das partes é baseada no cálculo”.

423 Quando a unidade organizacional em análise foi informada através da plataforma MISI que na componente EFI (Eficácia Educativa) o seu desempenho no indicador “diferença entre a média dos exames realizados no ano lectivo corrente e a do ano lectivo anterior” se situou no parâmetro “entre B5 e B4” (tabela 3, do Anexo III do Despacho Normativo n.º 7/2013), ou seja, a média dos exames realizados supera a média nacional em 0,45 e, por isso, obtiveram como compensação 20 horas de crédito semanal, o director exclamou: “*Devia ser ao contrário*. Uma escola que ficasse abaixo da média é que devia ter mais horas para colmatar as dificuldades. Se tiveram piores é porque têm alunos com mais dificuldades e, por isso, precisam de mais horas para lhes prestar apoio”.

424 Preâmbulo da Portaria n.º 1049-A/2008, de 16 de Setembro.

425 No dia 9 de Agosto de 2013 a DGEstE regional do Norte deu a conhecer através da respectiva plataforma o número de funcionários atribuídos a cada organização escolar em resultado da aplicação da fórmula estabelecida no n.º 2.3 da Portaria n.º 1049-A/2008, de 16 de Setembro, dando um prazo (até dia 16 de Agosto) aos directores para indicar os nomes daqueles que deixariam de prestar serviço naquela organização escolar no caso de o número efectivo de funcionários ser superior àquele a que tem direito segundo o rácio atribuído pela plataforma. O cálculo dessa equação realizado pela plataforma electrónica era apresentado em duas páginas repletas de números, siglas e percentagens de difícil compreensão, sintetizada numa comparação entre o número de assistentes operacionais e assistentes técnicos (resultante da aplicação da fórmula) e o número efectivo de funcionários da organização escolar discriminados por estabelecimento e grau de ensino. Esta situação gerou grande descontentamento entre os directores revelando ser difícil cumprir o prazo, porque, segundo Manuel Pereira, Presidente da Associação Nacional de Dirigentes Escolares (ANDE), “isso pode implicar fazer as coisas nas costas das pessoas que estão de férias” (“Escolas recusam indicar nas férias funcionários a mais”, notícia assinada por Ana Bela Ferreira, in Jornal “Diário de Notícias” de 10 de Agosto de 2013, pág. 11). Por seu lado, Pedro Araújo, director da Escola Secundária de Felgueiras referia que recebeu a indicação de que na sua escola há “supostamente seis funcionários a mais [...] mas não sei como é que fizeram esse cálculo, porque a fórmula é muito confusa”, alegando que a altura do ano em que fizeram isto “não é decente” (*Id.*). Muitos directores não cumpriram com o prazo, tendo este sido alargado.

426 Desabafo de um elemento do órgão de gestão da unidade em análise.

427 Preâmbulo da Portaria n.º 1049-A/2008, de 16 de Setembro.

através da seguinte fórmula (apenas para o 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e do ensino secundário)<sup>428</sup>:

$$N = (AG + Pav + RAF) \times (1 + RF + T + L + CP\_CEF) + UEE + UAE$$

Estas operações complexas só são possíveis através dos automatismos, a precisão, a velocidade, a capacidade de armazenamento e ordenação de grandes quantidades de dados e a realização de doses maciças de cálculos proporcionados pelas plataformas electrónicas (no caso do pessoal não docente a plataforma da DGEstE). Elas acabam por estruturar os processos cognitivos quer do legislador quando elabora determinada lei quer da administração central quando emite as suas orientações condicionando a percepção da realidade educativa segundo uma grelha de leitura orientada pela racionalidade tecnológica na medida em que as opções que tomarem já terão em conta as suas possibilidades de operacionalização e tradução pelos meios electrónicos. Assim, tanto o legislador como a “máquina burocrática” conhecendo o poder das plataformas electrónicas para aumentar exponencialmente as possibilidades de uma acção administrativa “onde impera menos tempo, menos recursos, menos funcionários, mais rapidez, certeza e fiabilidade” (Lima, 2012: 142), encontram nelas um instrumento de gestão de grande importância.

Assim, o sistema organizacional procede ao aproveitamento do potencial dos meios tecnológicos, implementando um sistema de acção racional cada vez mais sistematizado e especializado, próprio de um tipo de organização racionalizada numa base matemática (Weber, 2005: 214, nota 145)<sup>429</sup>. O próprio sistema de contabilidade (designada de analítica) utilizado no sector da Educação, fortemente potenciado pelos *softwares* específicos e pelas plataformas electrónicas de gestão escolar, é uma expressão desse funcionamento crescentemente racionalizado instaurado no sistema organizacional educativo. A desagregação das despesas em centros de custo, onde,

---

428 A fórmula vem mencionada no n.º 2.3 da Portaria n.º 1049-A/2008, de 16 de Setembro, onde **N** corresponde ao número de auxiliares; **AG** corresponde ao pessoal para apoio geral (AG) — seis auxiliares; **Pav** corresponde ao pavilhão gimnodesportivo — dois auxiliares; **RAF** corresponde ao rácio funcionário (se o número de alunos for menor ou igual a 600, um auxiliar por cada 100 alunos; se o número de alunos for maior que 600 e menor ou igual a 1000, um auxiliar por cada 120 alunos; se o número de alunos for maior que 1000, um auxiliar por cada 150 alunos); **RF** corresponde ao regime de funcionamento (desdobramento + 25 %; normal + noite + 25 %; desdobramento + noite + 50 %); **T** corresponde ao tipo de edifício — se o edifício for em blocos/misto + 25 %; **L** corresponde a limpeza — se for efectuada por empresa externa -25 %; **CP\_CEF** corresponde a cursos profissionais e ou cursos de educação e formação — se esta oferta formativa for maior que 25 % da oferta da escola + 15 %; **UEE** corresponde a unidade de ensino estruturado — dois auxiliares se a escola tiver *UEE* e mais um auxiliar por cada sala *UEE* adicional; **UAE** corresponde a unidades de apoio especializado — dois auxiliares se a escola tiver *UAE* e mais um auxiliar por cada sala *UAE* adicional.

429 O director da unidade organizacional em análise referindo-se aos cálculos automatizados da plataforma Gateway durante a realização de procedimentos de compras electrónicas, exclamou: “Aquilo é pura matemática! Os cálculos não falham!” (Depoimento recolhido em Abril de 2016).



por exemplo, o vencimento do director é decomposto e imputado pelos vários estabelecimentos do agrupamento em função do número de alunos de cada um deles, constitui uma manifestação dessa tendência ineludível. É criado um sistema detalhado e minucioso para saber o custo por aluno, funcionário, docente ou por estabelecimento que tem como consequência a comparação da performance financeira entre estabelecimentos e entre organizações escolares, fornecendo aos decisores instrumentos que lhes permitem ter uma visão mais racional, sob o ponto de vista instrumental e económico, proporcionando-lhes dados legitimadores de decisões que venham a tomar ou (até) que já tenham tomado<sup>430</sup>. Este sistema contabilístico é um exemplo actualizado da acção racional baseada nos princípios da rentabilidade, já considerada por Weber como elemento distintivo e específico da racionalização ocidental (Weber, 1990: 12), como característica fundamental de uma organização “racionalizada na base de um cálculo rigoroso” (*Id., Ibid.:* 51). Neste sentido, a organização racional é aquela que ambiciona a rentabilidade através do cálculo e da contabilidade sistemática. O sistema organizacional educativo, à medida que vai possuindo tecnologias de cálculo cada vez mais apuradas torna-se uma organização com processos mais racionalizados apresentados como símbolos de rigor e transparência, excelência e qualidade.

Os actores escolares globalmente reconhecem que as plataformas electrónicas têm um papel importante enquanto “ferramentas de gestão” (E10RE) e tendo como objectivo a “racionalização” (E06AD, E07ES, E08AB), procedendo ao “tratamento filtrado da informação” (E10RE) e à elaboração de “correlações entre variáveis” (E10RE), a fim de “sistematizar o trabalho” (E06AD) e “organizar os recursos” (E07ES), no sentido de procurar uma “relação óptima entre meios e fins” (Lima, 2011a: 78) na busca da “consecução de um êxito relativamente grande com um gasto mínimo” (Weber, 1993: 273). Assim, as plataformas electrónicas acabam por tornar real na esfera organizacional a possibilidade da realização por via electrónica do cálculo impessoal e de carácter matemático. O reforço do refinamento das técnicas de cálculo torna-se indispensável para conseguir os objectivos de racionalização na medida em que a disposição subjectiva de agir com base em cálculos impessoais encontra nas plataformas electrónicas uma tecnologia objectivada, supra-individual para a realização desses cálculos (Brubaker, 1984: 11). Desta forma, as plataformas electrónicas constituem um

---

430 Assim, por exemplo, se o custo por aluno de uma determinada escola for considerado elevado comparativamente com a média esperada para as escolas similares, esse facto pode motivar uma intervenção centralizada no sentido de baixar o custo, de transferir alunos para outra considerada mais rentável ou até mesmo conduzir à agregação com outro estabelecimento ou organização escolar.

instrumento técnico-racional que, através das suas potencialidades de cálculo racional, são utilizadas para atingir os objectivos de racionalização de recursos assimilando técnicas e métodos de cariz gestor adoptados nos processos de modernização da Administração Pública. Desta forma, este tipo de plataformas, representado sobretudo pelas plataformas MISI e DGEEC, integram elementos do modelo de plataforma *Instrumento de Gestão* e da dimensão da burocracia weberiana do *cálculo racional*, omnipresente e multifacetado, na administração escolar.

### 5. As plataformas electrónicas e a impessoalidade: a indiferença de um sistema que funciona por si

A acção nas organizações educativas tornou-se, por via da mediação electrónica, cada vez mais regida por regras impessoais inscritas nas plataformas electrónicas. Consequentemente, os actores organizacionais são comandados por ordens transformadas em operações técnicas de cumprimento ineludível que se lhes impõem “como se o conteúdo do mandato [inscrito nas plataformas electrónicas] se tivesse convertido, por si mesmo, na máxima das suas condutas e isso [...] sem ter em conta a própria opinião sobre o valor ou desvalor do mandato como tal” (Weber, 1993: 172). O poder de ordenar, tornando-se mais uniforme e dominante, despersonaliza-se de tal forma que os subordinados se convertem eles mesmos em sujeitos do controlo burocrático impessoal (Clegg & Lounsbury, 2009: 183), adaptando a dimensão da burocracia weberiana de que as ordens não são estabelecidas em nome de uma autoridade pessoal aos novos contextos sociais e tecnológicos. Frequentemente, os agentes da Administração também as seguem em nome da obediência a normas nela plasmadas, fazendo valer o princípio da burocracia weberiana de que o sujeito do poder de mando nunca o exerce por direito próprio, mas sempre em representação de uma entidade impessoal, materializada nas plataformas electrónicas dotadas de uma espécie de “personalidade burocrática” em sentido metafórico (Weber, 1987: 261)<sup>431</sup>.

Os actores organizacionais sentem-se cada vez mais comandados por um sistema organizacional com tradução electrónica, pois as plataformas facilitam a transformação das ordens pessoais dos superiores em regras impessoais inerentes ao funcionamento do próprio sistema

---

431 Segundo Weber “ordena-se, não em nome de uma autoridade pessoal, mas em nome de uma norma impessoal e inclusive a promulgação de uma ordem é também por sua parte, obediência a uma norma, e não livre arbítrio, graça ou privilégio. O funcionário é o sujeito do poder de mando, e nunca o exerce por direito próprio, mas que sempre o ostenta em representação de uma ‘instituição’ impessoal, da específica vida em comum, dominada normativamente mediante regras escritas, de homens determinados ou indeterminados, mas determináveis por características reguladas” (Weber, 1987: 261).

electrónico. Nesse sentido, o próprio poder central torna-se mais distante e desconhecido e essa característica da impessoalidade é bastante referido pelos actores empíricos nas suas novas práticas organizativas e interações por via electrónica. Por exemplo, o entrevistado E07ES refere que “a relação das escolas com a DGAE é só por via electrónica, não há telefones, praticamente ninguém sabe quem é que está por detrás da DGAE”. A propósito dos concursos de professores o mesmo entrevistado acrescenta que “as reclamações são absolutamente impessoais; a pessoa reclama com uma máquina” e relativamente aos dados inseridos nas plataformas acrescenta que “os dados são impessoais, são aqueles números que podem ser lidos de múltiplas formas” (E07ES). Na generalidade, os actores escolares consideram as plataformas como um instrumento “cego” e impessoal (E010G; E030G; E05AD; E06AD; E07ES; E08AB) que “não se preocupa em questões pessoais mas apenas na produção de resultados e números” (E08AB).

A tutela, o poder central, na opinião dos actores empíricos, deixa de ter um rosto, deixa de ser identificado como uma pessoa ocupante de um determinado cargo, mas assumir a forma impessoal de uma autoridade corporizada nas funcionalidades das próprias plataformas electrónicas e, por isso, como refere o entrevistado E06RA

“Eu falo com a tutela através da máquina; eu não conheço a cara da pessoa com quem estou a falar, não conheço, até porque não falo; a plataforma é que leva, de alguma forma, a minha mensagem a quem de direito. [...] É uma relação distante e impessoal, porque eu não conheço a pessoa com quem estou a falar. Eu falo com a máquina que vai dar o meu recado, se assim posso dizer, à tutela, vai dizer à tutela aquilo que eu quero”.

Os actores escolares acentuam a subordinação formalmente impessoal, obedecendo mais a formas de funcionamento inscritas nas plataformas do que as ordens pessoais e directas na medida em que segundo o entrevistado E06RA elas “só me deixam responder àquilo que está prescrito, [...] não podendo ir mais além”. A indiferença a critérios de acção pessoal é realçada pelo entrevistado E010G referindo-se ao facto de as compras públicas, sendo realizadas por via electrónica, se tornarem mais refractárias a influências de ordem pessoal, porque, segundo ele, “sabemos que quando fazemos uma contratação a olho ou à frente da pessoa, podemos ser pressionados socialmente para isto ou para aquilo. Aqui não. Isto é um trabalho cego”. Esta impessoalidade cega de um sistema racional formal inscrito nos procedimentos e actos realizados através das plataformas, obrigando os actores escolares (mas também os agentes dos organismos do poder central) a seguir estritamente as regras gerais aplicadas indistintamente, como declara o entrevistado E010G, referindo-se à contratação electrónica de docentes onde os critérios inseridos nas plataformas “não podem ser alterados ao critério da escola [...], são

critérios gerais, nacionais que temos de seguir e sabemos que, à partida, quem concorre tem a garantia que aqueles critérios vão ser aplicados”. Este tratamento impessoal, embora seja uma característica dos actos da Administração mediados pelas plataformas electrónicas, elas surgem de forma mais expressiva e intensificada nas plataformas que se enquadram no modelo *Labirinto Electrónico*, servindo predominantemente para operacionalizar electronicamente procedimentos administrativos como são os casos mais ilustrativos das plataformas relacionadas com os processos de recrutamento e colocação de docentes e relativos à tradução electrónica do edifício normativo das Compras Públicas.

Neste tipo de plataformas os actores escolares obedecem a um sistema electrónico como expressão de uma ordem organizacional que funciona por si, independentemente de decisões pessoais, de critérios de valor ou da pretensão da adequação a situações concretas por parte dos subordinados. Neste sentido, o entrevistado E05AD refere que

“[...] há questões que não estando previstas na lei, podem ser sempre atendidas pela tutela e *isso perde-se completamente com a utilização das plataformas* e mesmo que tentemos ultrapassar a plataforma e fazer um contacto pessoal para explicar a situação [...] mesmo essas tentativas de complementar a informação que está na plataforma para que a decisão seja diferente da que os número só por si permitem, não surte efeito”.

Assim, é exercida de uma forma objectiva e uniforme uma autoridade impessoal à qual é exigida obediência garantindo a observância das regras técnicas de tipo racional invocadas como inevitáveis (perante as quais “não há nada a fazer” - E02OG), porque a sua automatização impessoal constitui uma “garantia que vão ser aplicados” (E01OG) os critérios definidos, sendo os utilizadores “obrigados a cumprir” (E01OG) porque de outra forma “a plataforma não permite” (E01OG). A sua impessoalidade e indiferença técnica em relação a questões de valor servem para “cimentar a crença na existência de estruturas tecnológicas que existem em si e funcionam por si sob o comando imperativo puramente racional, independentemente dos homens” (Chauí, 2000: 49).

## **6. As plataformas e a velocidade: o estado de permanente prontidão**

A afirmação do entrevistado E10RE de que “nas tecnologias tudo se move mais depressa” representa de forma expressiva a capacidade de aceleração da acção organizacional imprimida pelos meios electrónicos através da procura permanente de formas cada vez mais rápidas de realizar as tarefas ou tomar decisões, mesmo que dessa rapidez não resulte melhores soluções. A velocidade das operações realizadas por via electrónica, a automatização no processamento de cálculos e tratamento de dados, bem como a facilidade e rapidez no acesso aos registos e

arquivos electrónicos imprime uma dinâmica de aceleração na acção da Administração. Esta prática da rapidez e urgência contagia as próprias decisões e práticas da Administração que imprime um ritmo cada vez mais acelerado na vivência das tarefas quotidianas, requerendo respostas mais rápidas onde a agilização de processos de trabalho se torna um imperativo e a celeridade uma prática considerada natural. Assim, os actores empíricos constataam esta tendência da administração educativa da aceleração na realização das tarefas por via electrónica e na sua propensão para aumentar a velocidade das acções organizacionais, reduzindo os tempos destinados para a sua realização a prazos cada vez mais curtos circunscrevendo-os quase até à instantaneidade, ao imediato.

As plataformas electrónicas favorecem, assim, esta reacção da Administração na estruturação e organização do tempo através da definição de limites e prazos temporais curtos para a realização de tarefas, reproduzindo os padrões organizativos dominantes nas organizações através de práticas cada vez mais naturalizadas da *compressão e encurtamento dos prazos* para a realização de tarefas, no contexto de uma sociedade marcada pela intensificação e aceleração das interacções comunicacionais marcadas sobretudo pelo aproveitamento dos meios electrónicos ao dispor (Castels, 2007a; 2007b; Martins, 2011; Roberts & Armitage, 2006; Virilio, 2000). Este fenómeno é particularmente habitual na interacção comunicativa entre o poder central e os actores da periferia através das plataformas e aplicações electrónicas da DGAE e da DGEstE<sup>432</sup>. A linguagem do “urgentemente”, da “celeridade” ou do “impreterivelmente”<sup>433</sup> tornou-

---

432 Estes dois organismos do poder central, através das diversas aplicações electrónicas disponíveis, usam e abusam da prática dos curtos prazos para solicitar dados, preenchimento de questionários ou o cumprimento de tarefas. Além dos depoimentos dos entrevistados foi possível verificar a queixa dos elementos do órgão de gestão sobre esta realidade que sucedia quase diariamente. Aqui apresentamos apenas alguns exemplos ilustrativos dos inúmeros que foi possível recolher. Por exemplo, no âmbito do concurso nacional de docentes, a aplicação electrónica da DGAE para as escolas procederem à validação das candidaturas da mobilidade interna esteve disponível desde o dia 6 até às 18 horas do dia 7 de Agosto de 2013 (em anos anteriores, conforme pudemos apurar, este prazo era de 4 dias). O mesmo aconteceu com o prazo proporcionado pela DGAE às escolas para validação da reclamação da candidatura da mobilidade interna, cuja aplicação esteve disponível desde o dia 21 de Agosto até às 18 horas (de Portugal Continental) do dia 22 de Agosto; no entanto, neste caso, o termo do prazo da validação da reclamação coincidia com o termo do prazo estabelecido para a própria reclamação.

No caso da DGEstE, por exemplo, foi solicitado por *e-mail*, recebido em 4.9.2013 com data de 3.9.2013, o envio, através de uma aplicação electrónica, da indicação dos horários dos professores até às 18 horas do dia 4.9.2013, mas às 10 horas do dia 4 a aplicação ainda não estava em funcionamento. A mesma DGEstE solicitou, por *e-mail*, recebido às 11:59 horas no dia 25.9.2013 para ser preenchido na Área Privada da DGEste o inquérito relativo a “Oferta de Inglês nas AEC”, “até às 16 horas de hoje”, detalhando que “deverá ser preenchido um registo por cada ano de escolaridade” devendo em cada registo ser indicado o número de turmas por ano, o número total de horas (de inglês, em AEC, por turma, por semana para o ano e turmas indicados), o número de horas asseguradas por docentes do quadro (por semana para o ano e turmas indicados), o número de horas asseguradas por recurso a contratação (por semana para o ano e turmas indicados) de todo o agrupamento. Aconteceu que nesse dia o director esteve toda a manhã numa reunião no exterior e o subdirector ausente numa viagem para o estrangeiro no âmbito de um projecto Comenius numa parceria transnacional na qual a unidade escolar participa. Durante a tarde

se tão frequente nas comunicações do poder central por via electrónica, solicitando ou exigindo o cumprimento de tarefas de um dia para o outro ou para o próprio dia.

Assim, o quadro temporal *monocrónico* (o tempo racionalizado, ligado a interesses administrativos, em que o cumprimento dos prazos se enquadra num contexto de controlo administrativo centralizado pouco sensível aos contextos) torna-se dominante, não porque seja mais eficiente, mas porque é da conveniência e imposto por um actor político com recursos para o fazer (Hall, 1996: 55-70; Hargreaves, 1998: 112-116). O entrevistado E030G descreve esta situação do seguinte modo:

“[...] O poder central, por vezes, pensa que é só chegar lá e clicar; é preciso reunir os dados, confrontar, ver se no suporte de papel que temos nos nossos registos das escolas e verificar esses dados todos. Às vezes não temos aquela disponibilidade – se tem que ser, tem que ser e abandonamos as outras tarefas todas para responder ao poder central -, mas o que me parece é que nos últimos tempos vem um pedido num dia para ser a resposta no outro e, às vezes, são decisões que têm que ser muito ponderadas, têm que ser analisadas porque dessas decisões dependem a vida das escolas. Ainda há pouco tempo tivemos conhecimento disso: o senhor director falou-nos que recebeu um *e-mail* num dia para preencher uma plataforma no dia seguinte, que tinha x horas para preencher, que era preciso pensar como é que se iria fazer e, às vezes, não há tempo. Eu sinto isso, sinto que há cada vez mais essa exigência; como é clicar rápido, cada vez querem essa resposta mais rápida. Tudo bem porque permite agilizar alguns processos que, se calhar antigamente levavam imenso tempo e também prejudicavam o funcionamento das escolas, mas neste momento parece-me que, e eu sinto um bocado disso quando na direcção chegava uma tarefa para fazer de um dia para o outro éramos todos mobilizados para tentar reunir informação, saber como iríamos preencher, saber que dados iríamos introduzir e isso também cria algum *stress*, porque é quase de um dia para o outro, de uma hora para a outra e não temos o tempo sequer até à hora do correio, porque quando era pelo correio dizíamos assim: “Só enviamos o correio às cinco horas... Até às cinco...”. Agora não, é quase de imediato que essa informação é exigida”(E030G).

Assim, a *compressão dos prazos*, apoiada nos novos meios tecnológicos, contribui para a intensificação dos elementos burocráticos da velocidade e da aceleração do ritmo na realização das tarefas administrativas, da precisão e da subordinação rigorosa (Weber, 1993: 731)<sup>434</sup>, pois as plataformas electrónicas na medida em que automatizam e aceleram os processos de comunicação oficiais, permite à administração burocrática central

“[...] agilizar este processo de comunicação com as escolas e ter as respostas o mais rápido possível, porque nota-se que cada vez mais as coisas são feitas muito em cima da hora porque eles sabem que todas as escolas têm internet com uma resposta relativamente boa, todas as escolas estão equipadas de maneira a poderem – poderá pontualmente surgir um problema técnico numa ou outra -, mas à partida todas as

---

o director esteve a atender encarregados de educação e quando teve tempo para consultar os *e-mails* eram 17:30 horas, tendo ficado preocupado com a impossibilidade do cumprimento do prazo.

433 O pedido da DGEstE, no início de Março de 2013, no âmbito da implementação da logística das Provas Finais do 4º ano, para preenchimentos de dados numa aplicação criada para o efeito constitui um exemplo deste tipo de práticas onde se refere que “importa conhecer *urgentemente* a rede de escolas onde se irão realizar as provas”, devendo as escolas colocar “*celeridade*” na resposta que deveria ser dada “*impreterivelmente*” até uma data indicada.

434 Para Max Weber (1993: 731) a “extraordinária aceleração na transmissão das comunicações oficiais [...] exerce por si própria uma pressão constante no sentido de acelerar o ritmo de reacção da administração em relação a várias situações e o óptimo desse tempo de reacção só se consegue através de uma burocratização rigorosa”.

escolas têm que estar preparadas para essa resposta. É claro que ao poder central se calhar dá-lhes mais tempo e permite [por exemplo] “Vamos perguntar isto às escolas; daqui a dois ou três dias já sabemos”, para poderem fazer os tratamentos de dados e as análises que têm que fazer e reunir essa informação o mais rápido” (E030G).

Esta diferença de perspectivas temporais sobre os ritmos de acção no centro e na periferia<sup>435</sup> produz efeitos condicionadores nos actores escolares da periferia nas suas expectativas e temores, no acréscimo de trabalho colateral, na alteração de prioridades, na falta de tempo de repouso ou a diluição entre o trabalho profissional e a vida pessoal, ou trabalho para além do horário tradicional são também efeitos da imposição do padrão temporal técnico-racional mencionados pelos entrevistados<sup>436</sup> tornando compatível a utilização dos meios tecnológicos com a tese da “intensificação do trabalho” defendida por vários autores (Apple, 1997; 2001; Hargreaves, 1998; Larson, 1980; Marx, K., 1996b: 42-51)<sup>437</sup>. O aperto causado pelos prazos curtos, pela urgência das respostas, pela aceleração do tempo, precipita a imediatez da acção, o comportamento condicionado, a decisão sem tempo de reflexão<sup>438</sup>. A velocidade e a falta de

---

435 O entrevistado E04SA refere que os agentes do der central “como também sabem que temos acesso aos processos informatizados, às vezes, também não têm a noção de que no terreno não é assim tão fácil compilar determinados dados e em tão pouco tempo. Por vezes, é mesmo complicado responder a essas situações dentro dos prazos, mas tem que ser e fazemos por isso, fazemos por cumpri-los sempre. Aliás até há situações em que, como esta que surgiu a semana passada, em que se não entregarmos dentro dos prazos podemos sofrer penalizações no orçamento” (E04SA)

436 O entrevistado E010G refere, por exemplo, que os pedidos do poder central são feitos “praticamente de um dia para o outro. Geralmente são quarenta e oito horas. Neste momento [Agosto], todos os professores estão de férias, pedem-nos informações ou indicações de professores para formação. Temos de contactar professores que estão em férias para saber se são ou não voluntários para fazer formação e temos quarenta e oito horas para fazer isso. Isto é pedido pela DGEstE, a DGAE e a DGEstE regional e temos de colocar a mesma informação nos três locais, ou seja, isto é uma autonomia extraordinária...”. O entrevistado E04SA na resposta à pergunta se a necessidade do cumprimento de prazos curtos podia originar, por exemplo, ter que trabalhar fora de horas, trabalhar até de casa, respondeu: “Muitas vezes, muitas vezes... sem almoçar, de casa procuro não o fazer, prefiro ficar aqui mais tempo, no intervalo de almoço, no fim do dia quando está mais calmo e, às vezes, tem que ser mesmo em casa, mas como estão aqui os dados, por norma é mais aqui na escola. [Isso aconteceu] muitas vezes, muitas vezes para cumprir prazos... [...]. Eu acho que cada vez tem vindo a apertar mais e tem mesmo a ver com as coisas estarem informatizadas, só que os programas não fazem o trabalho automático. Temos que inserir dados e trabalhá-los não é assim tão fácil como muitas vezes se pensa”.

437 Para Karl Marx (1996b: 42-43) “é evidente que, com o progresso da mecanização [...] aumenta naturalmente a velocidade e, com isso, a intensidade do trabalho”, impondo “maior dispêndio de trabalho, no mesmo tempo, tensão mais elevada da força de trabalho, preenchimento mais denso dos poros da jornada de trabalho, isto é, impõe ao trabalhador uma condensação do trabalho a um grau que só é atingível dentro da jornada de trabalho mais curta”. Para o autor, essa “compressão de maior massa de trabalho em dado período de tempo” acaba por se transformar na prática num “maior quantum de trabalho” (*Id., Ibid.*: 43) e produz “um exaustivo estado de tensão, necessário para o trabalho junto à maquinaria, cujo movimento foi acelerado tão extraordinariamente nos últimos anos” (*Id., Ibid.*: 50). No sector educativo o processo de intensificação do trabalho é referido por vários autores dos quais destacamos Andy Hargreaves (1998: 121) que o considera uma “escalada, impelida burocraticamente, de pressões, expectativas e controlos relativamente àquilo que os professores [ou equipas de gestão das escolas] fazem (e deveriam fazer)”, resultando grande parte deste processo de intensificação das “perspectivas e entendimentos temporais discrepantes que estão incorporados nas divisões agudas e cada vez mais amplas existentes entre a administração e o ensino, a planificação e a execução, a concepção e a implementação”.

438 O entrevistado E05AD caracteriza esta realidade como uma “voragem de tempo” que não permite ter “paz na gestão dos tempos ou cada vez temos menos disponibilidade, tanto temporal e como mental até, para pensar a

tempo daí decorrente impedem a reacção e quebram a resistência, transformando as decisões veiculadas através da plataforma em meros reflexos reprodutores de uma lógica de inevitabilidade<sup>439</sup>. Assim, torna-se expressiva a extraordinária aceleração no ritmo imposto no interior da Administração em grande parte devido à velocidade imprimida pelos meios electrónicos que devido às suas capacidades intensificadoras do cálculo e na quase instantaneidade no poder de análise e tratamento de dados intensificam a burocratização da Administração, embora com variações em relação àquelas que Weber previra. Desta forma, a crescente pressão exercida através das plataformas electrónicas sobre a gestão das escolas em termos de velocidade de execução e rapidez na resposta precipita uma acção de tipo gestor impossível de processos democráticos e participativos, despolitizando as decisões e reduzindo-as a meros procedimentos técnico-rationais executados de forma individual ou restrita e não discutida<sup>440</sup>. Por isso, esta dimensão weberiana enquadra-se no modelo de plataforma *Instrumento de Gestão* na medida em que a capacidade de aceleração proporcionada pelas plataformas electrónicas às operações técnicas imprimem uma velocidade de reacção da Administração compatível com os imperativos de uma lógica gestora da eficácia levada a cabo por gestores profissionais ou por elemento da tecnoestrutura em detrimento de uma participação alargada no processo decisório.

Porém, no plano empírico a verificação de uma dimensão burocrática intensificada num determinado modelo de plataforma pode implicar ou coexistir com a presença atenuada de outras dimensões burocráticas noutro modelo de plataforma. Assim, por exemplo, as plataformas electrónicas na medida em que potenciam a intensificação da dimensão burocrática da velocidade e rapidez da acção da Administração, possibilitando aos actores organizacionais

---

escola, para definir estratégias, definir objectivos a médio e a longo prazo, porque estamos tão preocupados com o fornecimento de informações e cada vez temos mais informações para dar com menos gente e menos recursos” (E05AD).

439 O exemplo apontado pelo entrevistado E05AD é significativo sobre esta questão quando refere que “acabaram por alargar o período até ao dia seguinte, mas isto obrigou a que, aqui, se estivesse a trabalhar até às cinco da manhã, para poder cumprir os prazos [...]. Eu até presumo que a plataforma para a validação das escolas tenha estado aberta, para muitas escolas, para lá do período em que já tinha iniciado o tempo para reclamação dessa validação. Para cumprirmos o prazo, que já não era prazo cumprível, mas estivemos a fazer o trabalho, contactamos a DGAE, alertamos para a situação, estivemos a trabalhar – porque felizmente mantiveram a plataforma aberta ao longo da noite”.

440 O entrevistado E05AD refere que “[...] as plataformas têm [...] têm prazos - eu vou dar o exemplo da validação da mobilidade porque está muito recente e é exemplificativo -, tivemos pouco mais de um dia para fazer essa validação. [...], mas isto obrigou a que, aqui, se estivesse a trabalhar até às cinco da manhã, para poder cumprir os prazos [...]. Para cumprirmos o prazo, que já não era prazo cumprível, mas estivemos a fazer o trabalho, contactamos a DGAE, alertamos para a situação, estivemos a trabalhar – porque felizmente mantiveram a plataforma aberta ao longo da noite - até às cinco da manhã, para que no dia seguinte estivesse pronta a informação”.



estar constantemente acessíveis, essa acessibilidade gera a necessidade da sua permanente disponibilidade e estado de prontidão para a realização a partir de casa ou de outro local de tarefas anteriormente efectuadas apenas no local de trabalho, dando maior resposta aos imperativos da velocidade na acção organizacional, mas *diluindo a separação weberiana entre a esfera oficial e a esfera privada*. Deste modo, sendo o tempo dos meios electrónicos veloz, omnipresente, incessante, criando nos actores educativos um espírito de permanente estado de prontidão, essa constante atenção às plataformas contribui para a diluição dos limites que separam o tempo de trabalho e o tempo da vida pessoal e familiar. As ocupações profissionais e os momentos de lazer têm tendência para invadirem o campo um do outro, não tendo os actores escolares (especialmente os membros dos órgãos de gestão das escolas) possibilidade de abrandar o ritmo imposto pela administração central porque se não o fizerem poderão prejudicar outros actores educativos. Assim, no dia 4 de Setembro de 2014, os directores das organizações escolares (pertencentes à Direcção Regional de Educação da qual faz parte a unidade organizacional em análise) receberam um *e-mail* do Director Regional de Educação às 20 horas para indicar até às 22 horas (!) desse mesmo dia, preenchendo uma tabela enviada em anexo, os dados relativos a docentes indicados para mobilidade por causa de ausência de componente lectiva (DAFL), mas que, nessa data, por qualquer situação superveniente, já não deviam continuar em situação de mobilidade por existir serviço para os mesmos e assim serem retirados dessa situação. Na unidade organizacional em análise existia uma docente nessa situação, cujo órgão de gestão já tinha tentado contactar a DGAE sem sucesso para a retirar da indicação para mobilidade. A escola soube deste *e-mail* através de um telefonema de uma directora de um agrupamento de escolas para um elemento do órgão de gestão, alertando-a para a rapidez em agir de forma a cumprir o prazo. A docente do órgão de gestão foi rapidamente para a escola para recolher os dados da docente em causa, preencher o ficheiro e enviá-lo até à hora prevista.

No entanto, a possibilidade da permanente acessibilidade por via electrónica e consequente diluição entre a esfera oficial e a esfera privada também permite a implementação de processos organizacionais mais adaptáveis às necessidades e interesses dos diferentes grupos de intervenientes sem deixar de respeitar os objectivos organizacionais. Neste sentido, as plataformas desempenham um papel de “ferramentas facilitadoras” (E10RE) que permitem aos actores escolares no momento que mais lhes convém e do lugar mais propício proceder à realização *online* de tarefas de âmbito organizacional, tal como o preenchimento de

procedimentos administrativos electrónicos variados, a execução de trabalhos quotidianos de âmbito organizacional bem como a comunicação fácil e acessível com outros profissionais e outros intervenientes nos processos organizacionais escolares. As plataformas representam, nesse sentido, uma forma diferente de conciliação entre a vida profissional e a privada tornando mais diluída essa dimensão weberiana, visto pela maioria dos actores empíricos como geradoras de “actos facilitadores” (EIORE) na medida em que proporciona aos intervenientes na acção educativa e administrativa escolar uma maior possibilidade de auto-organização no âmbito de um ambiente organizacional mais dinâmico e flexível. Desta forma forma, a diluição entre a vida profissional e privada proporcionada pelos meios electrónicos constitui uma forma de “adaptação localizada” (Weick, 1976: 6-7) adaptando-se às necessidades e especificidades contextuais dos diversos intervenientes, tornando-se uma expressão do modelo de plataforma *Ferramenta de Ajuste*.

Por outro lado, a esfera privada ao tornar-se uma extensão da esfera oficial obriga os actores organizacionais a serem possuidores dos próprios meios de trabalho colocando-os ao serviço da organização tornando mais fluída a dimensão weberiana da *separação do funcionário dos próprios meios de administração*. A utilização do computador pessoal como instrumento de trabalho e o acesso através dele em casa ou no local de trabalho às plataformas electrónicas tem contribuído para a inversão na tendência da separação do funcionário dos próprios meios de trabalho. Assim, por exemplo, nos conselhos de turma de avaliação tem sido prática corrente o acesso na própria reunião a partir dos computadores portáteis pessoais dos intervenientes às plataformas electrónicas para efeitos de inserção, confirmação ou rectificação de dados relativos à avaliação dos alunos. A omnipresença do computador portátil pessoal dos docentes e a sua disponibilização para a realização de tarefas administrativas e pedagógicas da organização escolar é uma prática cada vez mais usual no quotidiano escolar. Assim, por exemplo, nas reuniões do conselho pedagógico as informações ou deliberações presenciais vão sendo complementadas pelas comunicações por via electrónica trocadas entre os elementos presentes na reunião (ou até ausentes), utilizando para o efeito os próprios computadores portáteis como instrumento potenciador da celeridade no trânsito comunicacional e na rapidez na troca de informação, permitindo uma maior adaptabilidade aos interesses dos actores organizacionais e maior flexibilidade por parte da acção da administração escolar.

## 7. As plataformas e o crescimento da burocracia: o que a lei prescreve a plataforma circunscreve

As múltiplas referências de Max Weber sobre a inevitabilidade da burocracia nas democracias modernas (v.g. Weber, 1993: 1072, 1073)<sup>441</sup> e os seus receios em relação à tendência da burocracia para expandir e exceder o seu poder encontram expressão nos meios que a burocracia digital adquiriu para se impor como actor político<sup>442</sup>. A burocracia, dominando um conjunto de competências e funções técnicas muito específicas ligadas ao controlo dos novos meios electrónicos, possui agora maiores possibilidades para ultrapassar a sua função instrumental e se constituir numa força própria. Deste modo, só ela tem condições para fazer face aos novos imperativos tecnológicos e organizativos e assim expandir as suas competências conformadoras da lei, quer ultrapassando o âmbito do seu poder regulamentar e discricionário, alargando-o inclusive a espaços para os quais a lei não previa qualquer necessidade de regulamentação, quer sobretudo na actuação administrativa quotidiana, através da necessidade de traduzir electronicamente leis, decisões políticas e restante regulamentação. Assim, os detalhes técnicos inscritos nas funcionalidades das plataformas electrónicas, as suas permissões ou restrições, bem como os actos de gestão quotidiana operacionalizados através delas, constituem autênticas intervenções normativas, muitas vezes, imperceptíveis, que tornam a administração burocrática muito mais que um instrumento para levar a efeito as complexas tarefas administrativas, mas como uma autêntica força com capacidade para influenciar quer as decisões dos actores políticos quer o curso da acção dos subordinados. É através sobretudo dos actos de microgestão operacionalizados nas plataformas electrónicas onde se “tomam as decisões sobre todos os nossos problemas e necessidades diários” (Weber, 1997: 39) que o poder dos técnicos cresce e se sobrepõe, frequentemente, ao legislador, facto este previsto e temido por Weber. Pois, as plataformas electrónicas, uma vez postas em movimento, tornam-se imparáveis, implicando frequentemente intervenções correctivas para colmatar lacunas ou resolver efeitos não esperados que só os agentes administrativos possuidores dos seus segredos técnicos estão em condições de as exercer no tempo adequado. Desta forma, o controlo, por parte da burocracia, de margens mais especializadas e inacessíveis de conhecimentos técnicos

---

441 Para Max Weber (1997: 39) “num Estado moderno, o verdadeiro poder está necessária e inevitavelmente nas mãos da burocracia”. Por seu lado, em “A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo”, Weber (1990: 11) refere que “nenhum país e nenhuma época conheceram como o Ocidente a completa dependência de toda a sua existência das condições políticas, técnicas e económicas da sua vida de uma organização de funcionários especializados, funcionários de Estado de formação técnica, [...] detentores das mais importantes funções da vida quotidiana da sociedade”.

442 A afirmação de Weber de que a “formação especializada é nas condições modernas o pressuposto essencial do conhecimento dos meios técnicos para a consecução de objectivos políticos” (Weber, 1993: 1101) encontra apoio nos dados empíricos relativos à utilização dos meios electrónicos na administração burocrática.

e informacionais e a actuação em tempo real permite-lhe influenciar não só a execução, mas também o conteúdo da política<sup>443</sup>. Assim, os agentes administrativos e/ou técnicos pertencentes a organismos públicos ou empresas privadas responsáveis pela gestão das plataformas electrónicas assumem o papel de legisladores officiosos e anónimos que procedem a intervenções “criadoras” sobre normas jurídicas (leis, decretos-leis, portarias, decretos regulamentares...), através de “Notas Informativas”<sup>444</sup>, “Esclarecimentos”<sup>445</sup>, “FAQ’s”<sup>446</sup>, “Decisões via *e-mail*”<sup>447</sup> ou até através de documentos apócrifos<sup>448</sup>, normalizando e corrigindo lacunas ou

---

443 Segundo Beetham (1988: 80) “se queremos compreender correctamente a burocracia, então é na complexa acção recíproca entre o seu papel formativo em política e a tradução dessa política para directivas exequíveis na ‘linha da frente’ da organização, que se encontra essa compreensão”.

444 O fenómeno das Notas Informativas (sobretudo na plataforma da DGAE) é composto por um conjunto de práticas muito variadas. Existem Notas Informativas assinadas, mas também sem autor; Notas Informativas que se contradizem (por exemplo a Nota Informativa da DGAE de 31 de Janeiro de 2013 relativa à contagem do tempo de serviço nas Contratações de Escola assinada pelo Director geral da DGAE que contraria uma outra de 24 de Setembro de 2012, não assinada por ninguém) e Notas Informativas que se repetem (por exemplo as Notas Informativas sobre os Índices Remuneratórios dos Professores Contratados, ambas assinadas pelo Director Geral da DGAE, uma publicada em 19 de Outubro de 2012 e outra em 30 de Novembro de 2012). Todas elas emitem normas interpretativas da legislação em vigor e dão nesse sentido orientações para as organizações agirem em conformidade. No entanto, também incluem entre as suas “atribuições” a “capacidade legislativa” para alterar normas jurídicas em vigor como aconteceu com uma Nota Informativa às Escolas sobre a avaliação de Desempenho Docente, publicada em 3 de Dezembro de 2012 na plataforma da DGAE, mas não assinada, alterando o prazo, estabelecido pelo n.º 6 do art.º 18 do Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de Fevereiro, de apresentação dos requerimentos de observação de aulas ao director, do “*final do primeiro período do ano escolar anterior ao da sua realização*” para o “*dia 31 de Dezembro de 2012*” (n.º 7 da Nota Informativa) para os docentes que pretendam requerer a observação externa de aulas *no próprio ano lectivo ou no seguinte* (n.º 6 da Nota Informativa).

445 No dia 8 de Janeiro de 2013 a DGAE publicou um documento intitulado “E.Bio” (sem data nem autoria) que vinha esclarecer os objectivos da aplicação electrónica E.Bio (registo biográfico electrónico) entretanto anunciada e que criou alarme entre os docentes temendo tratar-se de uma forma “encapotada” de alteração da relação jurídica de emprego e um novo meio de controlo sobre os docentes e as escolas. No 18 do mesmo mês, na plataforma da DGAE surge o mesmo documento, exactamente com o mesmo texto, substituindo o anterior, alterando o título para “Esclarecimento – E.Bio”, datando-o e com assinatura.

446 As “FAQ” (Frequently Asked Questions), ou seja, as perguntas mais frequentemente feitas sobre um determinado assunto, são muito usadas nas plataformas electrónicas como forma de esclarecer dúvidas e em cujas respostas são produzidas, com alguma frequência, interpretações que produzem intervenções normativas da Administração realizada de forma impessoal por actores desconhecidos, mas que faz lei para o sistema organizacional educativo.

447 O *e-mail* constitui um meio privilegiado de comunicação entre o poder central e os actores escolares. No entanto, transformou-se também num importante expediente de interpretação de normas através, nomeadamente de esclarecimentos dirigidos a todas as escolas ou mediante respostas a dúvidas ou questões colocadas caso a caso por diferentes actores escolares. Porém, nas suas funções cada vez mais alargadas também se inclui a sua “capacidade legislativa” para derrogar ou alterar normas prescritas por actos legislativos em vigor na esfera jurídica. Constitui exemplo desta situação o *e-mail* enviado no 1 de Fevereiro de 2013 para os Centros de Formação das Associação de Escolas, assinado pelo Director-geral da DGAE, a alterar uma norma do Despacho Normativo nº 24/2012, de 26 de Outubro, neste caso a alínea b) do artigo 12º que estabelece como prazo para conclusão e divulgação da selecção e distribuição dos avaliadores externos, bem como a calendarização da avaliação da dimensão científica e pedagógica, o “final do mês de Janeiro de 2013”. Neste caso, o prazo fixado por uma norma jurídica é directamente alterado por *e-mail* prorrogando-o “até ao final do mês de Fevereiro de 2013”. Embora neste caso o alcance da medida não seja muito relevante ele serve como ilustração de uma prática que se vai institucionalizando levemente e sem alarde, pode prestar-se a outros fins mais relevantes e menos claros.

448 No dia 10 de Dezembro de 2012 surgiu na plataforma da DGAE um documento sem menção do organismo ou da pessoa responsável, sem data e não timbrado, denominado “Questões emergentes da análise da legislação relativa

situações não previstas nos diplomas legais. Desta forma, as plataformas electrónicas “*ultrapassam muitas vezes*” os quadros legais que as originam (E07ES) ou, usando as palavras do entrevistado E08AB, “a aplicação electrónica concretiza o que a pessoa com poder diz para ela fazer e não, muitas vezes, o que está na lei”.

A situação mais frequentemente verificada no plano empírico foi o uso das plataformas electrónicas como instrumento de limitação e estreitamento da margem de liberdade permitida

---

ao novo modelo de avaliação do desempenho docente decorrente da entrada em vigor do Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de Fevereiro, e demais legislação complementar”, replicado por um “2.º Conjunto de Questões...”, publicado da mesma forma na página da DGAE, no dia 21 de Janeiro de 2013. Nele se colocam um conjunto de questões e respostas com o objectivo de “responder às questões e dúvidas dos diferentes intervenientes decorrentes do edifício normativo relativo à avaliação do desempenho docente resultante da alteração ao ECD efectuada pelo Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de Fevereiro, e da publicação do Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de Fevereiro, e demais legislação complementar”. O documento, assumido como lei para as escolas, faz algumas interpretações extensivas da lei nas respostas a questões que o próprio documento coloca, apresentando acrescentos à lei com o fim de tornar exequível determinadas disposições que ela própria não previu ou realizando interpretações restritivas segundo princípios jurídicos ilegítimos. Assim, por exemplo, na “Questão 5. Que tipo de formação ou experiência profissional deverá possuir o avaliador externo?” a alínea b) do n.º 2 do artigo 2.º do Despacho Normativo n.º 24/2012, de 26 de Outubro refere que o avaliador externo deverá “ser titular do grau de doutor ou mestre em avaliação do desempenho docente ou supervisão pedagógica ou deter formação especializada naquelas áreas ou possuir experiência profissional no exercício de *funções de supervisão pedagógica que integrem observação de aulas*”. Esta experiência profissional de “supervisão pedagógica” contextualizada com o grau de especialização exigido no restante corpo da alínea, depreende-se no espírito do legislador que se tratará de situações de docentes portadores de experiência suficiente e solidificada, de média ou longa duração, de acompanhamento e orientação, de realização de observações e relatórios, bem como capacidade reflexiva que lhes confira competência para tal e não a mera observação ritualística de duas aulas no qual se tornou o anterior sistema de avaliação de desempenho. Neste sentido se orienta a literatura científica e o próprio Conselho Científico para a Avaliação de Professores (Recomendações N.º 5/CCAP/2009, Ponto 4) e o preâmbulo do próprio Despacho Normativo n.º 24/2012 onde refere que “a legitimidade e competências dos avaliadores externos que constituem a bolsa, assim como a sua selecção, são asseguradas por *rigorosos requisitos de formação e experiência profissional*, comprovados pelos respectivos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas”. Este foi, aliás, o entendimento da maioria dos órgãos de gestão das organizações escolares vizinhas e alguns Centros de formação de Professores. Porém, a verificarem-se tais condições, o âmbito de recrutamento dos avaliadores externos tornava-se extremamente limitado, pelo que tornou-se útil fazer uma interpretação alargada, acrescentando à alínea b) do n.º 2 do artigo 2.º do Despacho Normativo n.º 24/2012 o seguinte: “designadamente de orientação de estágios pedagógicos, relator, avaliador, coordenador de departamento curricular, desde que, no decurso das mesmas, tenha realizado observação de aulas”, alargando, deste modo, substancialmente o âmbito de recrutamento e resolvendo um problema com que se estavam a deparar os Centros de Formação que tinham uma bolsa de formadores extremamente limitada.

O mesmo documento apresenta interpretação restritiva na “Questão 15. Os directores que se encontrem posicionados no 2.º e 4.º escalões da carreira docente terão de ter aulas observadas?”, apresentando a seguinte resposta “Sim. O quadro normativo não prevê qualquer excepção quanto a esta obrigação, pelo que, para este efeito, e nos termos do n.º 7 do artigo 26.º do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, na redacção que lhe foi conferida pelo Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de Julho, os directores deverão optar por prestar serviço lectivo”. Nesta questão o documento da plataforma vem proceder a uma interpretação limitativa contrária ao princípio jurídico da aplicação das leis segundo as quais *um regime especial sobrepõe-se a um regime geral* (Código Civil, Art.º 7.º, n.º 3). Neste sentido, a avaliação desempenho dos directores está regulada por uma lei especial, a Portaria 266/2012, de 30 de Agosto, que não prevê a avaliação nas dimensões científica e pedagógica, prescrevendo o seu n.º 4 que as dimensões em avaliação são para a componente interna: “Compromissos”, “Competências” e “Formação contínua”. Segundo o n.º 3 do art.º 3.º da mesma Portaria, a componente externa tem por base os resultados da última avaliação externa realizada pela Inspeção-Geral de Educação e Ciência (IGEC). No entanto, o documento surgido na plataforma da DGAE torna obrigatória a observação de aulas para os directores posicionados no 2.º e 4.º escalões, quando estes estão “dispensados da prestação de serviço lectivo”, segundo o mesmo n.º 7 do Art.º 26.º do Decreto-Lei n.º 75/2008 invocado.

pela lei. Neste sentido, as plataformas electrónicas favorecem o crescimento da importância dos actos de gestão quotidiana da Administração e a sua capacidade para efectuar intervenções normativas imperceptíveis, através da gestão autocrática do poder especializado reservando-o para um grupo muito limitado de especialistas que estabelecem as premissas decisórias inibindo o exercício de direitos e a participação nas decisões por parte dos administrados, actualizando e intensificando a dimensão da burocracia weberiana do *exercício não democrático do poder*. Várias são as plataformas que adoptam estas práticas, sendo mais frequente nas plataformas do tipo *Labirinto Digital*. Segundo o entrevistado E07ES a plataforma de contratação electrónica de docentes “é a mais óbvia e a mais evidente”, introduzindo, muitas vezes, “entraves a candidatos que não estão previstos na lei” (E07ES)<sup>449</sup>.

No entanto, as decisões da plataforma relativamente ao quadro legal que a origina não são de modo nenhum aleatórias, podendo existir nesse sentido variadas motivações para os procedimentos adoptados. As soluções encontradas, além da visão e dos interesses de quem as programa, reflectem também as relações de força e a capacidade de influência dos diversos grupos de destinatários, designadamente a sua habilidade em tornar visível o eventual descontentamento e mobilização de modo a poder criar constrangimentos e problemas a quem decide e programa as plataformas. Desta forma, existe a tendência da administração central para alargar na plataforma o âmbito de aplicação da lei, mostrando-se mais generosa que o legislador, quando pretende diminuir os efeitos problemáticos e potencialmente conflituosos da determinação legal e quando se depara com grupo ou grupos com grande poder de reivindicação<sup>450</sup>. Pelo contrário, a acção da administração tende a ser mais restritiva do que a lei

---

449 Também na plataforma Gatewit são utilizadas estas práticas. Por exemplo, na unidade organizacional em análise verificou-se, em Janeiro de 2013 e 2014, na assinatura dos contratos com as entidades adjudicatárias num procedimento para fornecimento de bens alimentares para bufete e cantina dividido em 10 lotes. Estabelecendo o n.º 1, a) do Art.º 95.º do Código dos Contratos Públicos que “não é exigível a redução do contrato a escrito quando se trate de contrato de locação ou de aquisição de bens móveis ou de aquisição de serviços cujo preço contratual não exceda € 10 000”, no entanto, a plataforma Gatewit obrigava a celebrar contrato individual por escrito com todos os adjudicatários independentemente do montante (a maioria dos contratos celebrados nesse procedimento era inferior a 10.000€), não deixando, para isso, prosseguir com o preenchimento sem previamente cumprir o exigido na plataforma.

450 O entrevistado E07ES apresenta uma situação em que a plataforma “vai normalizar um procedimento que a lei não previa”, dando como exemplo a legislação e a plataforma dos concursos. Refere ele que “o Decreto-Lei 132/2012, [de 27 de Junho] veio dizer que a permuta pode ser feita entre professores do concurso interno e externo [...] e a mobilidade nesta segunda fase podia ser entre as pessoas da alínea a) que são os professores do quadro de escola ou de agrupamento que ficaram sem componente lectiva e os da alínea b) que são os QZP que obtêm colocação em escola por afectação. Pura e simplesmente a legislação esqueceu-se dos da alínea c); diz que os da alínea a) e b) podem permutar e dos alínea c) que são os do quadro que concorrem por aproximação à residência, não podem permutar. É claro que isto é um disparate. Nem os sindicalistas se aperceberam, quando a lei foi publicada, nem o Ministério. Na semana passada [semana de 1 a 6 de Setembro de 2013] tivemos que ir para o Ministério e o que é que acontecia? A plataforma, para esses professores que concorreram por destacamento

quando os efeitos da intervenção limitadora na plataforma se dirigem a destinatários com menor capacidade de gerar conflitos significativos, quer porque sejam em menor número, quer porque as intervenções da Administração se tornam mais imperceptíveis, visando, frequentemente, nesses casos, objectivos de racionalização de recursos e uniformização de procedimentos, mesmo que tal implique a compressão de direitos individuais dos candidatos/utilizadores ou a restrição na margem de acção dos actores organizacionais da periferia. Inclui-se nesta situação o exemplo fornecido pela situação da redução do número de alunos em turmas com alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE). A lei permite-o<sup>451</sup>, mas não a plataforma. De facto, a DGEstE, em Agosto de 2015, durante um fim-de-semana, através da sua plataforma invalidou as turmas reduzidas propostas pelas escolas que tivessem alunos com Currículo Educativo Individual (CEI)<sup>452</sup>, baseando-se numa distinção inexistente em termos legais<sup>453</sup>, mas criada na plataforma da DGEstE para efeitos de recolha de dados, diferenciando de entre os alunos NEE aqueles com CEI e sem CEI. Desta forma, foi ultrapassado pela Administração o estabelecido legalmente, restringindo e, por isso, invalidando todas as turmas com alunos com CEI. A arrumação da realidade em categorias na plataforma como forma de enquadrar os dados enviados pelas organizações escolares possibilitaram o posterior alargamento do âmbito de intervenção da cúpula da administração burocrática que na posse de informações relevantes e tratadas de forma categorizada, permitia-lhe distinguir onde a lei não diferenciava, tratar de modo diferente o que a lei igualava.

Neste contexto, as plataformas electrónicas constituem uma base de acção política para a máquina burocrática influenciar e condicionar o poder político-legislativo (para cima) e se impor aos actores escolares da periferia (para baixo). O controlo dos mecanismos tecnológicos

---

por aproximação à residência, não permitia aceder à permuta, à opção de permuta através da plataforma dos concursos. Só que através de uma decisão política tomada foi alterada a plataforma, alterando o que diz na lei para permitir que essas pessoas concorram”. (E07ES). A receptividade demonstrada pela administração para alterar a plataforma nesta situação não tem correspondência noutras situações quer na mesma plataforma quer noutras, situações em que se mostra irredutível, remetendo para a própria plataforma a impossibilidade da sua alteração. Neste exemplo, além da situação envolver um grande número de candidatos, também contou com a pronta intervenção das estruturas sindicais.

451 Os art.º 18.º e 20.º do Despacho Normativo n.º 7/B/2015, de 5 de Julho, relativamente aos procedimentos em matéria de matrícula e constituição de turmas referem, designadamente o n.º 3 do art.º 20.º, que “as turmas que integrem alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente, cujo programa educativo individual o preveja e o respectivo grau de funcionalidade o justifique, são constituídas por 20 alunos [ou seja, reduzida], não podendo incluir mais de dois alunos nestas condições”.

452 Alunos com Currículo Educativo Individual (CEI) são alunos que não acompanham todo o currículo escolar obrigatório, tendo um currículo próprio adaptado podendo frequentar algumas disciplinas juntamente com a turma de que fazem parte, acumulando com a componente curricular própria. Estas situações correspondem a alunos com dificuldades de aprendizagem mais graves, tendo sido sempre alunos contabilizados para efeitos de redução do número de alunos da respectiva turma.

453 Segundo a lei (Decreto-Lei n.º3/2008, de 7 de Janeiro) todos são incluídos na mesma categoria.

permitem-lhe proceder a acrescentos, alterações e restrições do estipulado nas normas jurídicas, em tempo real, de modo avulso, oficializando o anonimato como prática dificultadora da atribuição de responsabilidades, pois uma responsabilidade remetida para a entidade abstracta de um aparato tecnológico possibilita a sua diluição numa rede invisível de decisores sem rosto. Assim, as estruturas administrativas, procedendo a interpretações oficiais da lei e desenhando as funcionalidades das plataformas de modo a fazer “reproduzir essas interpretações, limitando o preenchimento dos campos de acordo com essas interpretações” (E09RE), permitindo ou não o seu preenchimento de acordo com a sua própria ideologia, no sentido em que “quem as programa consegue fazer sempre essas limitações, se assim o quiser” (E09RE), alarga a sua influência sobre a estrutura organizacional. De facto, as normas incorporadas nas funcionalidades das plataformas ou criadas através delas, mesmo que não ajustadas totalmente ao quadro legal, passam a constituir uma moldura oficial, concedendo aos gestores das plataformas, enquanto agentes privilegiados da burocracia electrónica, um papel charneira na circunscrição selectiva da operacionalização e viabilidade das políticas administrativas e educativas, pois, segundo Weber (1993: 1060), “no Estado moderno o verdadeiro domínio não consiste nem nos discursos parlamentares nem nas proclamações dos monarcas, mas na gestão diária da administração que se encontra necessariamente nas mãos da burocracia”.

### **8. A automatização das decisões na plataforma e os limites à democraticidade na Administração**

A Administração encontra nas plataformas electrónicas destinadas a operacionalizar procedimentos administrativos uma forma de diminuir a necessidade de decisões humanas ou simplificar o processo decisório. Assim, quando a plataforma realiza uma determinada operação que produz um certo resultado e este se traduz numa opção, esta resulta numa decisão electrónica gerada de forma automática pela plataforma assumida pela entidade administrativa como sua<sup>454</sup>. Esse processo verifica-se sobretudo nas plataformas do tipo *Labirinto Electrónico*, enquanto instrumentos privilegiados de operacionalização de procedimentos administrativos com fases automatizadas do processo decisório. Porém, a automatização electrónica das funções decisórias, deslocando o foco da atenção para o processo de elaboração e sistematização das

---

454 A entidade administrativa assume de tal forma a decisão da plataforma como sua que mesmo quando não concorda com a decisão da plataforma, quando descobre que esta não corresponde à sua vontade por dificuldades ou lapso na sua tradução para a plataforma, é frequente acontecer que nesses casos a decisão (mesmo que incorrecta) da plataforma acaba por se impor sobre a própria vontade da entidade administrativa decisora. A mesma opinião têm os actores escolares quando referem que “o que vale é o que está na plataforma” (E06AD), que a decisão (bem ou mal tomada) da plataforma impõe-se de forma irreversível (E06AD; E02OG; E03OG; E04SE), de modo que “ela é que manda e não deixa que a alterem” (E02OG).



instruções a introduzir na programação das plataformas electrónicas, tem implicações na vertente participativa dos procedimentos. De facto, a tradução dos actos administrativos para as plataformas electrónicas vem alterar o sentido convencional do processo de decisão administrativa como referenciável a uma actividade humana, a partir da qual se pode avaliar a legalidade ou a ilegalidade de uma determinada decisão, diminuindo as possibilidades de imputabilidade de actos electrónicos automatizados nos termos da analogia do sinaleiro e do semáforo, onde o sinal “stop” do sinaleiro pode ser ilegal, mas não o “vermelho” do semáforo (Gonçalves, 1997: 59). Ela conduz ao aumento das acções de microgestão da Administração e à proliferação de actuações administrativas unilaterais juridicamente relevantes de natureza fluida e mais próximas de modalidades decisórias unipessoais. Assim, as actuações (e os vícios) ocorridos durante fases intermédias do processo decisório relacionadas designadamente com a incorrecta elaboração da programação electrónica e na própria transposição do conteúdo dos diplomas legais para as funcionalidades das plataformas, possuem desde logo a capacidade de produzir decisões definitivas com poder de afectar direitos legítimos dos administrados<sup>455</sup>. Estas decisões tomadas por instâncias nem sempre dotadas de poder legítimo, mas possuidoras de conhecimentos especializados decisivos, tornam problemática a legitimidade democrática da actuação da Administração. Daí que a actuação administrativa por via electrónica acrescente novas dificuldades em isolar o momento decisório na medida em que as decisões aparecem cada vez mais diluídas num conjunto de operações técnicas e funcionais. Assim, o acto administrativo formal expresso no seu “produto” final pode não ser, no âmbito de uma administração electrónica, a forma mais representativa da intervenção da Administração, tornando-se necessário para a sua melhor compreensão proceder a um “desdobramento do momento decisório do acto” (Andrade, 1991: 31), nem sempre possível perante a crescente diluição das intervenções e diversificação dos actores e entidades intervenientes, dificultando, deste modo, a atribuição do resultado de uma decisão a um órgão ou actor concreto. Deste modo, os administrados ficam limitados na sua capacidade de participar nas decisões da Administração que atingem os seus direitos na medida em que essas operações electrónicas são

---

455 A Administração, no âmbito da simplificação e esquematização (e da sua lógica de economização dos actos e das palavras) dos procedimentos administrativos electrónicos, produz, com frequência, decisões sob a forma de listagens massivas, automatizadas e definitivas, impedindo os administrados de ter acesso a direitos legítimos, eximindo-os nesse caso à possibilidade de ser ouvidos e defender os seus direitos perante a Administração, designadamente, designadamente o exercício do direito de audiência, enquanto direito fundamental: o direito à “participação dos cidadãos na formação das decisões ou deliberações que lhes disserem respeito” (Artigo 267º, nº5 da Constituição da República Portuguesa). A favor do direito de audiência como um direito fundamental pronunciam-se, por exemplo, Correia, 1994: 156-157; Duarte, 1996: 143ss; Silva, 1996: 426ss.

exclusivas de um número restrito de especialistas e as suas actuações são dificilmente qualificadas pelos órgãos judiciários e pela Administração como produtores de efeitos enquanto actos administrativos formais. De resto, o procedimento administrativo, enquanto instrumento de democraticidade e legitimidade da Administração em todos os seus momentos e não apenas em função do seu resultado final, deve ser uma realidade flexível e adaptável às circunstâncias e não algo de rígido e imutável (Silva, 1996: 367). No entanto, ele é confrontado na sua versão electrónica com um processo de simplificação<sup>456</sup> e adaptação a determinados padrões tecnológicos, colocando, por vezes, problemas de “défice de legalidade” (Andrade, 1991: 153) da actividade administrativa, porque a sintetização e automatização electrónicas, além de não tomarem em consideração todas as circunstâncias relevantes para a decisão, reduzem o procedimento administrativo a um esquema rígido e automático, que segue inevitavelmente o seu rumo, condicionando ou impedindo, de uma forma geral e abstracta, a prática de determinados actos procedimentais (de todo o procedimento ou até o acesso a outros)<sup>457</sup>. As funcionalidades das plataformas electrónicas ao não permitirem prosseguir (incorrectamente) num dado procedimento, sem qualquer acto de conhecimento prévio, não possibilitam ao interessado a informação necessária para o cumprimento do direito de audiência e defesa, tornando-se, assim, restritivas de direitos elementares dos administrados face à Administração

---

456 Esse processo de “simplificação” permite apurar e apreciar um conjunto limitado de circunstâncias tipificadas reduzindo a situações estandardizadas e abstraindo das diferentes circunstâncias que se manifestem no caso individual, mesmo que eventualmente merecessem e devessem ser consideradas. Tal processo verifica-se, por exemplo, no ajustamento dos diplomas legais ao processo electrónico, resultando normalmente numa versão esquemática e sintetizada dos preceitos legais de modo a facilitar a automatização e celeridade dos procedimentos electrónicos. Neste sentido, a tradução de normativos legais para as plataformas electrónicas implicam muitas vezes a redução da discricionariedade, pois revela-se difícil a compatibilidade técnica entre a norma discricionária e a lógica de funcionamento da programação electrónica na medida em que o poder discricionário concedido ao utilizador da plataforma enquanto decisor entra em conflito com a programação electrónica que, na maioria das plataformas, determina rigidamente o sentido da decisão não permitindo um exercício concreto da discricionariedade (Gonçalves, 1997: 51). O processo de simplificação, tão comum na administração por meios electrónicos, tem despertado muitas dúvidas e enfrentado fortes críticas da parte da doutrina pelo facto de a Administração se abster de “esgotar o potencial de diferenciação da norma”, não tomando em consideração todas as circunstâncias relevantes (Andrade, 1991: 153).

457 Nos sistemas electrónicos com funções decisórias as opções tomadas tornam-se, frequentemente, indiferentes às especificidades dos casos concretos que pretendem regular, revelando-se no campo empírico pouco compatíveis com alguns dos princípios que regem a instrução dos procedimentos administrativos, designadamente o princípio do inquisitório segundo o qual os órgãos administrativos devem proceder às diligências consideradas necessárias para o conhecimento dos factos essenciais e determinantes para a decisão, exigindo-se a descoberta e ponderação de todas as circunstâncias e factores implicados em cada decisão administrativa (Cfr. Gonçalves, 1997: 79-80). Os actores empíricos confirmam este facto referindo que na medida em que “a plataforma apenas está direccionada para aquela direcção” (E010G), não permitindo alterações (E030G), acaba por limitar a autonomia e a discricionariedade do utilizador com efeitos nas suas próprias decisões. Assim, “na plataforma temos de responder em concreto àquilo que eles pedem e temos de alterar a nossa realidade para ajustar à realidade que eles querem” (E010G), tornando-se, deste modo, as plataformas “muito estanques” (E030G), onde “por norma [a decisão] tem que ser mesmo como eles querem” (E04SE).

na medida em que lhe negam a componente participativa e a democraticidade e legitimidade da actuação administrativa. Deste modo, verifica-se que no campo empírico o desenho das funcionalidades das plataformas electrónicas torna-as, frequentemente, impeditivas ou condicionadoras dos direitos legítimos dos administrados, forçando-os à fatalidade de uma impossibilidade inviabilizadora da continuação num procedimento como consequência necessária e automática da programação de funcionalidades omissivas ou restritivas do prescrito na lei. A comprovação dos dados relativos aos subcritérios na candidatura da Bolsa de Contratação de Escola (BCE) de 2015 constitui um exemplo deste facto. Assim, após a selecção do candidato com a pontuação mais elevada, procedia-se à prova dos elementos declarados e no caso de um candidato não conseguir comprovar algum dos dados declarados, a mera inserção na plataforma da não comprovação dos dados tinha como efeito automático a sua exclusão de todos os procedimentos concursais de docentes (não só da BCE, mas de todos os outros durante esse ano lectivo). A plataforma, de forma automática, eliminava o docente, impedindo-o de ser seleccionado em qualquer procedimento, porque tal tornava-se automaticamente impossível<sup>458</sup>. A esquematização automatizada das decisões electrónicas, baseando-se na economia da forma dos actos processuais, não forneceu qualquer notificação ou comunicação em nenhum momento aos docentes em causa, passando o nome destes a constar apenas de forma automática de uma lista de “excluídos”, retirando-lhes a possibilidade de conhecer a fundamentação dos actos e decisões, bem como do exercício do direito de audiência e defesa. Deste modo, as necessidades práticas da eficiência administrativa e os condicionamentos tecnológicos invocados pela Administração servem, muitas vezes, de justificação para a exclusão do dever de fundamentação como aspecto da redução da complexidade de um procedimento administrativo de massas. No entanto, não existem razões suficientes para “excluir nestes casos o dever de fundamentação que, pelo contrário, aparece como uma exigência mais viva perante a liberdade de movimentos da Administração” (Andrade, 1991: 147). Desta forma, especialmente as plataformas do modelo *Labirinto Digital* provocam a redução dos actos explicativos das decisões tomadas nas várias fases do processo decisório ou conduzem, com frequência, à explicações genéricas e estandardizadas, coarctando o direito dos administrados de conhecer os fundamentos dos actos e intervenções administrativas que lhes sejam desfavoráveis e, nesse sentido, inibindo-os de exercerem, de forma consciente e eficaz, os direitos de reacção contra os eventuais vícios da Administração, expressão do princípio democrático na sua dimensão

---

458 Passava a constar na área de acesso de qualquer escola a menção de que àquele candidato lhe fora aplicada a penalização do art.º 18.º, alínea c) do Decreto-Lei n.º 132/2012.

participativa. A equidade das situações fica subordinada aos objectivos funcionais e o respeito pelos direitos dos administrados perde-se na maquinaria burocrática electrónica. Neste sentido, quanto mais a organização burocrática se aproxima de uma máquina tecnicamente eficiente, tanto maior é o perigo para a liberdade e dignidade individual (Brubaker, 1984: 22) na medida em que o administrado corre o risco de tornar-se “apenas uma engrenagem num mecanismo que lhe determina um caminho fixo” (Weber, 1982: 265). De facto, a automatização das decisões na plataforma interdita, com frequência, a prática de determinados actos e procedimentos e inibem a defesa de direitos legítimos o que torna a Administração “tão austeramente racional como uma máquina” (Weber, 1997: 49) onde a ponderação dos factos, a fundamentação das decisões ou a sua adequação às especificidades das situações são desvalorizados na lógica mecanizada da plataforma<sup>459</sup>.

---

459 Quando um candidato, no concurso electrónico de docentes, não procede ao acto formal de aceitação da colocação na aplicação electrónica, mas se apresenta na escola como expressão da sua aceitação (não cumprindo o dever constante do Art.º 16, mas respeitando o dever do Art.º 17 do Decreto-Lei n.º 132/2012, de 27 de Junho), ele é automaticamente removido dos candidatos da plataforma sem que desse facto lhe seja dado conhecimento, ficando o docente privado da possibilidade de vir a ser colocado por qualquer outra via até ao final do ano lectivo. Esta situação aconteceu com uma docente da unidade organizacional em análise, mas também a um número significativo de docentes, motivo para um conjunto de queixas dirigidas ao Provedor de Justiça das quais resultou o ofício dirigido por este Órgão de Estado ao Ministro da Educação que poderá ser consultado em [http://www.provedorjus.pt/site/public/archive/doc/Oficio\\_professores\\_apresentacao.pdf](http://www.provedorjus.pt/site/public/archive/doc/Oficio_professores_apresentacao.pdf). A própria DGAE, através do seu Director-Geral, referiu-se a esta situação, em 17 de Abril de 2013, constatando que “a aceitação tem sido uma tragédia. A aceitação por via electrónica tem gerado muitos problemas, porque simplesmente as pessoas não ficam colocadas” (afirmações por nós recolhidas presencialmente). De facto, existem candidatos que acidentalmente não procedem à aceitação formal da colocação na plataforma (o acto de aceitação formal na plataforma é um acto realizado na plataforma electrónica que cria bastantes dúvidas e comportamentos de insegurança nos candidatos), mas têm intenção de a aceitar através da adesão inequívoca da aceitação da colocação através da apresentação presencial na escola. A administração educativa valorizou de modo diferente os dois deveres dos candidatos após a sua selecção (aceitação da colocação na aplicação electrónica e a apresentação presencial na escola), sobrevalorizando o acto de sinalização formal na plataforma em detrimento da manifestação de vontade explícita do candidato através da apresentação na escola. Neste sentido, o incumprimento de uma mera formalidade, facilmente suprimível pela escola onde o candidato se apresentou, sobrepõe-se à conduta substancialmente conforme ao dever imposto. A rigidez do sistema mecanizado da plataforma manifesta o predomínio dos elementos formais sobre o objectivo material que inspirou a criação das normas relativas aos referidos deveres.

Por outro lado, a sanção de exclusão dos candidatos que não cumpriram o dever formal na plataforma é aplicada de forma automática, sem procedimento nem conhecimento prévio, designadamente não respeitando os direitos de audiência e defesa do docente visado, situação que a Constituição exige no seu art.º 32, n.º 10, quando “proíbe absolutamente a aplicação de qualquer tipo de sanção sem que ao arguido seja garantida a possibilidade de se defender” (Miranda & Medeiros, 2005: 363). A restrição nos direitos de audiência e defesa é realizada através da tradução para a plataforma dos diplomas legais levada a efeito por agentes administrativos, “executores das rotinas decisivas” (Weber, 1997: 46), que originam a automatização da decisão na plataforma, bem como o ritmo imparável do mecanismo administrativo electrónico. Deste modo, o objectivo de garantir a célere ocupação do lugar que presidiu à norma sancionatória não foi com esse procedimento conseguido, pois a anulação da colocação do docente originou a necessidade de uma nova colocação, facto este que não aconteceria se fosse suprido o incumprimento formal com a apresentação presencial do docente. Desta forma, a plataforma favorece o funcionamento burocrático mecanizado na medida em que ela, como a face visível da Administração, funciona como uma espécie de autómato administrativo que impede a possibilidade de ajustamento entre a previsão

A decisão administrativa, deixando de ser controlada por uma pessoa e surgindo como não imputável à vontade de alguém, ela apresenta-se como um fenómeno ou operação técnica, categorizável em termos de verdade/falsidade e não de legalidade/ilegalidade (Gonçalves, 1997: 59). Deste modo, as funcionalidades da plataforma reforçam o carácter inevitável das ordens da Administração no sentido em que na programação das funcionalidades concretas de uma plataforma são criados mecanismos de cumprimento seguro na medida em que o funcionamento concreto da plataforma garante a observação de um conjunto de parâmetros que se tornam por si sós incontornáveis. Daí que perante a errónea programação da plataforma, o utilizador não pode optar entre obedecer à plataforma ou obedecer à lei que a contradiz, não tendo possibilidade de evitar uma decisão ou um acto erróneo, injusto ou ilegal, porque o programa da plataforma como expressão da vontade da Administração contém premissas que determinam em absoluto o sentido e o conteúdo da decisão concreta<sup>460</sup>.

A utilização das plataformas electrónicas pela administração educativa tem fortes consequências sobre a configuração jurídica dos actos administrativos na medida em que, originariamente concebidos para exprimir uma decisão humana concreta, formal e expressa, surgem agora como uma operação técnica inscrita nas funcionalidades de uma plataforma, deixando, muitas vezes, o utilizador da plataforma “sem interlocutor, diante de uma organização anónima e desumanizada” (*Id., Ibid.:* 51). Assim, as decisões administrativas, surgindo como não imputáveis directamente à decisão formal de alguém, mas como um fenómeno ou operação técnica adstritos às funcionalidades da plataforma, assumem um carácter fluído que dificilmente preenchem os requisitos de um acto administrativo tradicional. Desta forma, torna-se mais difícil aos lesados por decisões administrativas incorporadas nas funcionalidades técnicas das

---

abstracta da lei e as circunstâncias objectivas ou subjectivas dos factos concretos e a concretização do seu eventual interesse público.

460 A concepção das próprias funcionalidades contém a marca da acção intencional dos actores que intervêm na sua programação. Por exemplo, a plataforma do concurso electrónico de docentes possui no momento da aceitação da colocação por parte do candidato um mecanismo de confirmação da escolha como forma de diminuição do erro de uma opção accidental obrigando o candidato a confirmar a escolha efectuada. Contrariamente ao previsto, este mecanismo de segurança existe apenas nas situações em que o candidato opta pela “aceitação” da colocação e não quando opta pela “não aceitação”, situação na qual o mecanismo se revelaria mais necessário porque uma opção involuntária pela não aceitação tem consequências mais nocivas e irrevogáveis para o candidato ficando automaticamente excluído da colocação. Assim, a um candidato que, inadvertidamente e por insegurança, tenha “clicado” na opção “não aceitar” (como a que aconteceu com uma docente da unidade organizacional em análise em 2013) não lhe é dada nenhuma hipótese de rectificação da sua opção. Deste modo, a não existência do mecanismo de segurança para as situações de “não aceitação” (diferentemente das situações de “aceitação”) revela-se congruente com uma administração burocrática que utiliza a plataforma como um instrumento racional ao serviço de objectivos de carácter gestor que usam o engano como uma forma fácil e “desumana” de eliminação automática de candidatos. Assim, o engano tem um tratamento diferente, conforme se relacione com os interesses da administração central ou dos actores da periferia, associando-se neste último caso o engano ao pior, àquele que por esse motivo merece ser eliminado.

plataformas electrónicas exercerem a sua defesa, pois estas possibilitam que a administração educativa perante a prática de actos lesivos de direitos e interesses legalmente protegidos se oculte por detrás das operações técnicas ou até faça desaparecer para o utilizador as próprias aplicações electrónicas através das quais foram lesados direitos ou contrariada a lei, impedindo, desse modo, os lesados de comprovar como lhe foram negados tais direitos ou interesses, porque as opções tomadas na programação das plataformas electrónicas nem sempre são compreendidas pelas instâncias judiciais como decisões da Administração passíveis de impugnabilidade<sup>461</sup>.

---

461 Em Julho de 2015, uma docente da unidade organizacional em análise foi impedida de concorrer à Bolsa de Contratação de Escola (BCE), através da plataforma SIGRHE. A candidata concorria para o Grupo de Recrutamento 290, área disciplinar de Educação Moral e Religiosa Católica (EMRC) que possui uma regulamentação específica e um regime jurídico próprio, referindo o n.º 9 do Decreto-Lei n.º 70/2013, de 23 de Maio que as habilitações profissionais para a leccionação da disciplina de EMRC são fixadas por despacho do membro do governo responsável pela área da educação (Despacho n.º 6809/2014, de 23 de Maio). A candidata não possuía habilitações profissionais, nem próprias para a grupo disciplinar a que concorria, mas ao abrigo do número 3 do Despacho n.º 6809/2014, de 23 de Maio, que vem completar a regulamentação sobre as habilitações para a leccionação da EMRC, podia fazê-lo nos termos em que estabelece o referido número, ou seja, "Até ao termo do ano escolar 2015/2016 é permitido o exercício temporário de funções docentes na disciplina de EMRC a candidatos não abrangidos pelos números anteriores, que sejam titulares de um grau académico superior". A candidata possuía licenciatura e habilitação profissional noutro Grupo de Recrutamento, o que lhe permitia exercer funções docentes na disciplina de EMRC no ano escolar 2015/2016, desde que cumprisse os restantes requisitos previstos na lei, facto que se verificava. No entanto, quando procedia na plataforma electrónica à selecção da habilitação própria seguida do grau, licenciatura, era solicitada a indicação de um escalão de 1 a 5, consoante o despacho 6-A/90, de 31 de Janeiro, que especifica as habilitações próprias. No entanto, a situação descrita no número 3 no Despacho n.º 6809/2014, de 23 de Maio (que lhe permitia concorrer) não se enquadrava em nenhum desses escalões, impossibilitando-a de prosseguir no concurso. Para tal enviou um *e-mail* para a equipa técnica da plataforma com o objetivo de esclarecer a situação e qual o procedimento a tomar na plataforma de forma a que a situação fosse rectificadada em tempo útil (designadamente dentro do prazo estabelecido para a realização das candidaturas), a fim de evitar erros e falsas declarações. No entanto, a resposta obtida pela DGAE, ignorando o conteúdo disposto no Despacho n.º 6809/2014, de 23 de Maio, reiterou a impossibilidade de proceder de outra forma. A candidata pôde concorrer nos anos lectivos anteriores nas mesmas circunstâncias tendo ficado colocada durante vários anos com horário completo, não tendo havido nenhuma alteração legal até ao momento presente que justificasse a alteração dos procedimentos. Também pôde concorrer nesse ano para a contratação de escola, situação incompreensível na medida em que a Bolsa de Contratação de Escola é uma modalidade de procedimento da Contratação de Escola, pois a razão que está na base de uma e de outra é a mesma: a satisfação de necessidades temporárias das escolas e à luz do Decreto-Lei n.º 132/2012, de 27 de Junho, na redacção actual (aplicável ao recrutamento de docentes de EMRC por força do disposto no art.º 8.º, n.º 1, Decreto-Lei n.º 70/2013, de 23 de Maio), as regras aplicáveis em matéria de contratação de escola são idênticas às aplicadas à BCE no que à habilitação para a docência diz respeito. A DGAE ao impedir a candidata de concorrer à BCE e não impedir à Contratação de Escola criou regras diferentes na plataforma para um concurso que tem as mesmas regras estabelecidas por lei.

A candidata tendo sido excluída de concorrer à BCE e ficando colocada com apenas 5 horas através da Contratação de Escola queixou-se à Provedoria de Justiça. Pouco tempo depois foi contactada por uma técnica deste Órgão de Estado que lhe deu razão relativamente ao motivo da queixa, referindo que tinham contactado os serviços da DGAE e que estes reiteraram a impossibilidade de alterar o estipulado na plataforma. A técnica acrescentou que a DGAE raramente segue o teor dos pareceres elaborados pela Provedoria de Justiça e que a plataforma da DGAE frequentemente "tábua rasa" da lei, ignorando-a e sobrepondo-se-lhe até. Só pela via judicial a DGAE cedia, só dessa forma a obrigaria a cumprir a lei. Foi isso que a candidata fez, interpondo uma acção administrativa contra o Ministério da Educação.

Assim, a possibilidade da automatização administrativa poder garantir o respeito pelos direitos dos administrados encontra dificuldades perante a evanescência e a fluidez das operações electrónicas que, no entanto, produzem efeitos jurídicos externos e, por isso, carecem de uma fundamentação. A evanescência de algumas aplicações electrónicas, além de dificultar a prova do seu desenho funcional, também complicam a possibilidade de encontrar na automatização das funcionalidades técnicas das plataformas a expressão de vontade funcional devidamente imputável a um órgão e serviço administrativo (Gomes & Luís: 2012: 12), configurando uma situação de “orfandade” em termos de responsabilização<sup>462</sup> e quebra das vinculações aos

---

No entanto, a candidata deparou-se com um problema: ela era incapaz de comprovar os factos que alegava. Não conseguia mostrar como funcionava a plataforma no momento em que foi impedida de concorrer, porque a aplicação electrónica, findo o prazo deixou de estar acessível aos utilizadores e com ela todo o mapeamento de funcionalidades. Durante o prazo em que a aplicação esteve disponível a candidata não sentiu necessidade de fazer um *Print Screen* do desenho das funcionalidades de forma a ilustrar como a plataforma estava programada pois acreditava que a DGAE atendesse à reclamação que tinha efectuado. Apesar deste tipo de aplicação electrónica se esgotar na curta duração da sua existência, as consequências para os seus utilizadores perduram de uma forma irrevogável. O termo do prazo da sua vigência apagou-lhes o registo, mas não a memória não comprovável daquilo que foram nem o rasto que deixaram atrás de si. Assim, as provas da sua existência não existem para além dos efeitos causados, no entanto, inacessíveis aos candidatos e, por isso, inibidoras do reconhecimento dos seus direitos. Elas como desapareceram dos registos disponíveis (mas não dos seus próprios arquivos exclusivos) dificultam a imputação da responsabilidade dos efeitos que causaram, a menos que um utilizador mais precavido ou desconfiado o vá registando à medida que vai avançando no seu preenchimento. Caso contrário, elas constituem a negação de si mesmas.

Foi isso mesmo que aconteceu à candidata na acção administrativa interposta. O Ministério da Educação veio invocar a excepção de inimpugnabilidade, prevista no art.º n.º 1, c) do Código de Processo nos Tribunais Administrativos e o tribunal deu-lhe razão, focalizando-se na resposta à reclamação da candidata (resposta essa estandardizada e vazia de conteúdo decisório) e ignorando o verdadeiro acto decisório produtor de efeitos jurídicos externos negativos que foi a omissão da situação da candidata no procedimento concursal na programação das funcionalidades da plataforma. Deste modo, perante a fluidez das decisões administrativas electrónicas travestidas de operações técnicas nem a candidata foi capaz de provar a ilegalidade da acção da administração nem o tribunal, pouco familiarizado com as novas formas de que se revestem as decisões administrativas, tomou posição sobre a verdadeira causa da acção cuja fundamentação se revelaria bem mais problemática do que invocar doutrina sobre as características do acto administrativo produzida nos anos 60 e 70 do século passado quando a acção quotidiana da Administração usava instrumentos e formas de actuar muito diferentes. Deste modo, os meios electrónicos proporcionam à administração burocrática o domínio de conhecimentos especializados e processos técnicos mais difíceis de contrapor pelos cidadãos lesados pelas suas decisões e mais incompreensíveis pelos órgãos de administração da justiça, facto que a torna mais técnica e desumanizada.

462 O exemplo narrado pelo entrevistado E020G é ilustrativo das dificuldades que as plataformas electrónicas, sobretudo do modelo *Labirinto Electrónico*, acarretam para os administrados no que diz respeito à sua condição e à garantia dos direitos de participação no processo decisório, retirando-lhes possibilidades do exercício de direitos legítimos por impossibilidade de prova. Assim, de acordo com o entrevistado E020G:

“[...] Neste ano lectivo 2012/2013 foi colocada uma docente do grupo XXX [...]. Qual é o nosso espanto quando chega à escola, fizemos a entrevista - era até a primeira candidata com uma graduação bastante elevada e achámos estranho ela ainda não ter sido colocada - e contou-nos que já tinha sido colocada numa outra escola e, por azar, ao clicar [para aceitar a colocação] apareceu-lhe ‘Não aceite’. [...] Ao ver aquilo [a docente pensou] ‘Então eu coloquei para aceitar, como é que me apareceu aquilo?’ Ligou para a DGAE. Esta não resolveu a situação. A colega ficou sem colocação. Já estava desde o início do ano, porque ela veio em Março e ainda não tinha trabalhado desde que lhe aconteceu essa situação. Nós achámos estranho – tantos colegas que tinham sido colocados - e quando começou a contar, chorou. Ficou nervosa quando lhe dissemos que era a candidata seleccionada. Foi à direcção e pediu para sermos nós a clicar no ‘Aceito a colocação’, porque tinha medo que lhe acontecesse a mesma coisa. É um caso engraçado, porque a colega da direcção ligou o computador, entrou na plataforma para colocar lá e o ecrã ficou

princípios da participação e fundamentação dos resultados da automatização das decisões administrativas por meios electrónicos, pressupostos indispensáveis para a concretização da vertente democrática da actividade administrativa.

### 9. As plataformas electrónicas como instrumento de dominação: o sentido invisível da obrigação

Marguerite Yourcenar (1995: 100) no seu livro “Memórias de Adriano” coloca na boca do imperador Adriano as seguintes palavras: “Sou capaz de imaginar formas de servidão piores que as nossas, por serem mais insidiosas que consigam transformar os homens em máquinas estúpidas e satisfeitas, que se julgam livres quando estão subjugados”. Esta afirmação mostra-se adequada a exprimir no plano empírico o duplo efeito causado pelas plataformas electrónicas nos actores escolares, tanto servindo para lhes facilitar a actividade como para lhes moldar o comportamento. A existência do primeiro implica a verificação do segundo na medida em que os actores escolares ao se focalizarem no funcionamento operativo das plataformas electrónicas desguarnecem a atenção dispensada à mensagem por elas veiculada, abrindo espaço para o exercício de um poder silencioso e sugestivo tendente à aceitação passiva e à conformidade. Os actores escolares, assim “libertos” da presença física próxima da hierarquia, acabam por se sentir por si mesmos obrigados a fazer o que lhes é pedido por via electrónica, funcionando as plataformas electrónicas como amaciadores de imposições e facilitadores de conformidades formais favorecendo a imperceptibilidade da dominação e reforçando o carácter impositivo e inquestionável das ordens que através delas se transmitem.

Elas provocam nos seus utilizadores um processo de inversão entre o essencial e o acessório, entre o fim e os meios, entorpecendo a capacidade e a consciência crítica, conduzindo os actores escolares a hiperbolizar os meios, enfatizar e agigantar a preocupação com a resolução dos problemas e constrangimentos provocados pelos processos tecnológicos do quotidiano escolar. Nestas bases abre-se caminho para o aparecimento de um “totalitarismo operacional”

---

todo preto. A candidata entrou em pânico, porque pensou “Está a acontecer outra situação.” [...] Entretanto, liguei o meu computador e disse-lhe:

- ‘Anda cá, Y, tu já estás aqui seleccionada pela escola. Anda cá aceitar’.

- ‘Clica tu, Z, por favor, eu não quero mexer aí no computador’. – disse ela - Eu cliquei e ficou aceite pelo candidato. Ficou tudo em ordem. Ela virou-se para fora e chorou, chorou, chorou... desesperada, porque tinha medo que lhe acontecesse aquilo que lhe aconteceu há uns meses atrás. [...] Uma simples plataforma estragar a vida de uma pessoa? Não pode ser”.

A docente em causa num depoimento recolhido em 26 de Junho de 2013 referiu que “é um sentimento de frustração, de impotência, porque a pessoa acaba por duvidar das suas próprias acções”, prometendo que “*a partir de agora só concorro na plataforma com uma testemunha ao lado ou com uma fotografia, porque é muito difícil provar que o erro não é nosso, porque ninguém acredita.* [...] A plataforma é um aparelho, mas é soberana”.



(Ellul, 1974: 65)<sup>463</sup>, difuso e imperceptível, assente em bases técnicas e ideológicas, operando através da imposição de “necessidades objectivas”, do estabelecimento de padrões de actuação tidos como óbvios, do fomento de atitudes de obediência ineludíveis que acabam por dificultar o surgimento de operações reflexivas/críticas e acções alternativas a uma ordem tida como inquestionável. Elas produzem um efeito de propaganda, ou seja, persuadem os seus utilizadores “a submeter-se, de boa vontade e mesmo com entusiasmo, às exigências de um mundo cada vez mais mecanizado” (*Id., Ibid.*), actuando “o menos possível por choque e mais por inibição” (*Id.*, 2003: 368), realçando a focalização no funcionamento em detrimento dos conteúdos veiculados. As plataformas electrónicas favorecem, assim, a institucionalização da racionalidade formal no sistema organizacional educativo e, nesse caso, a dominação torna-se mais imperceptível quando a racionalidade se aceita como legítima, transformando-a em autoridade. Os meios tecnológicos interiorizam nos actores escolares um sentido de obrigação que permite aos agentes do poder central inclinar a seu favor as probabilidades da obediência às regras inseridas nas plataformas electrónicas e o poder emanado das plataformas transforma-se em autoridade, onde se aceita a legitimidade das regras e de quem as estabelece (Clegg & Lounsbury, 2009: 189). Neste sentido, os reflexos desejados pelo poder central são mais facilmente conseguidos, uma vez que, deste modo,

“[...] as plataformas acabam por representar a face do patrão e a face do poder que está por detrás. Portanto, no fundo cumprir os prazos e preenchê-las... Muitas vezes, a informação também é dada com mensagens subliminares, por exemplo, a indicação da ausência da componente lectiva, por parte dos directores, vem sempre com um aviso de uma circular da DGAE a dizer: “a existência de horários zero é da responsabilidade do director da escola”; isto no fundo é sentir-se que aquela plataforma é o rosto do poder que está a obrigar e, portanto, a posição das escolas é *uma posição de submissão*. [...] Por isso, é que eu acho que *os actores assumem a plataforma como uma obrigação* [...]. Reconhecem que aquilo vem de um superior hierárquico e, portanto, *é para cumprir*.” (E07ES).

As plataformas electrónicas provocam nos utilizadores um efeito de dominação difusa e imperceptível que os impele a actuar de acordo com a realidade nelas espelhada, tornando-se numa “força de ajuste e submissão” (Marcuse, 1999: 84), geradora do conformismo porque à medida que o uso das plataformas se banaliza e são utilizadas mecanicamente, os seus

---

463 O utilizador da plataforma fica implicado “no marco de uma técnica que lhe torna, sem dúvida, a vida mais fácil, e sobretudo, lhe permite trabalhar com mínimo esforço, mas com a condição de que siga as regras desta *higiene totalitária*” (Ellul, 2003: 414). Segundo o mesmo autor, “cada progresso neste sentido paga-se com uma subordinação mais estreita em relação ao instrumento de libertação” (*Id., Ibid.*). No mesmo sentido, Herbert Marcuse (1993: 26) refere que “diante das características totalitárias desta sociedade, não pode sustentar-se a noção tradicional da “neutralidade” da tecnologia. A tecnologia como tal não pode ser separada do uso que se faz dela; a sociedade tecnológica é um sistema de dominação que opera já na concepção e construção de técnicas”.

utilizadores reagem menos ao seu conteúdo e mais ao seu funcionamento<sup>464</sup>. Estes interiorizam que “a obediência às instruções é o único meio de obter resultados desejados”, onde a hipótese da desobediência<sup>465</sup> esmorece perante a preocupação de um comportamento adequado e um desempenho congruente. Assim, através da submissão à mecânica das plataformas se institui uma “mecânica da submissão” (*Id., Ibid.:* 82) que coloca os actores escolares à mercê daquilo que é pedido através das plataformas, pois em caso de dúvida “as respostas do poder central são aquelas que temos que nos orientar” (E03OG) e, por isso, “temos que cumprir e exactamente a tarefa que eles pretendem que seja feita e da forma como querem” (E01OG), pois segundo eles, “não podemos fazer outra coisa” (E05AD), porque “a plataforma não permite” (E01OG) e, nesse sentido, sentem-se “manipulados verdadeiramente por eles” (E01OG).

Desta forma, a introdução dos meios electrónicos tem um forte impacto nas interações entre o poder central e os actores escolares da periferia na medida em que, por um lado, a “tutela procura quase sempre condicionar os actores escolares para a aceitação acrítica das suas propostas ou medidas” (TE01) e, por outro,

“[...] os directores e as direcções assumem aquilo como uma vontade expressa. Interpretam aquilo como uma ordem directa; é como se lhes estivessem a dizer “tens que fazer isto” e antes o poder não fazia isto; antes da informática o poder não fazia isto. O poder mandava um ofício e o ofício nunca chegava datado. O ofício dizia: “solicitamos à escola que nos forneça as seguintes indicações” e dizia “isto, isto e isto...”. Nunca podia pôr um prazo; como era via CTT nunca tinham possibilidade de saber. Punham “com a maior brevidade possível” e muitas vezes o que é que se fazia “aquilo foi pedido, não era com muita urgência e até não era uma ordem expressa, esquece...”. Nas plataformas não se consegue fazer isso, porque depois juntamente com as plataformas vem um *e-mail* a informar para não esquecer que aquilo que mandaram é para preencher” (E07ES).

Assim, o efeito do poder anestesiante das plataformas electrónicas origina um “viés tecnológico”, ou seja, aparentemente neutras elas são mais facilmente aplicadas em defesa de uma hegemonia (Feenberg, 2010a: 117)<sup>466</sup>, preparando o “consenso espontâneo” dos actores

---

464 Para Richard Sennett (2006: 156-157) “de modo geral, o excesso de informação gerado pela tecnologia moderna ameaça tornar passivos seus destinatários. [...] À medida que aumenta o volume dessa informação, o destinatário passa a reagir menos a ela, chegando com efeito a desligar-se, do ponto de vista interpretativo. Uma transacção do tipo texto-mensagem, além disso, muito pouco se assemelha a uma conversa; a sua linguagem é mais primitiva, sendo eliminados na tecnologia os silêncios que indicam dúvida ou objecção, os gestos irónicos, as digressões momentâneas - tudo que faz a comunicação mútua. Sempre que vem a ser institucionalizada rigorosamente, a tecnologia desabilita o artesanato da comunicação”.

465 Segundo o entrevistado E07ES, apesar de a generalidade dos actores escolares da periferia assumirem a plataforma como uma obrigação para cumprir, refere que “também tive situações em que não preenchi no tempo devido na plataforma e não me aconteceu rigorosamente nada, não aconteceu rigorosamente nada à escola. Portanto, também estava por provar se as escolas um dia deixassem de fazer, como é que o poder central ia resolver essa questão”.

466 Segundo Andrew Feenberg (2010a: 117), “as formas modernas de opressão não estão tão baseadas em falsas ideologias, senão muito mais em ‘verdades’ técnicas, as quais a hegemonia selecciona para reproduzir o sistema.

escolares para acolher o cumprimento das directivas do poder central de acordo com os fins que este se propõe alcançar (Gramsci, 1999: 106), como forma de aceitação da “inelutabilidade da própria acção e obter o consenso passivo para a sua explicação” (*Id., Ibid.*: 206). Por isso, elas são aproveitadas pelo poder central como oportunidade para, no âmbito de uma estratégia política de reforçar o controlo centralizado, quebrar formas de resistência através do envolvimento, responsabilização e compromisso dos órgãos de gestão das organizações escolares para o cumprimento dos programas estabelecidos, o seu controlo e prestação de contas através de indicadores administrativos em aplicações electrónicas cada vez mais detalhadas e dentro de prazos exigentes. Assim, a dupla qualidade dos órgãos de gestão escolares como “prolongamento dos braços da tutela” (E06AD) e, simultaneamente, actores educativos da periferia representando lógicas e interesses divergentes dos da tutela, é explorada por esta como forma de cooptação para os seus interesses, como refere o entrevistado 06AD

“[...] Eu comparo a situação das plataformas a uma *teia bem urdida*, ou seja, nós cada vez mais somos o *prolongamento dos braços da tutela*; por outro lado, a nossa posição é um bocadinho ingrata, porque também representamos a tutela: nós temos que cumprir aquilo que nos mandam fazer. Portanto, eu também não posso desrespeitar uma decisão do meu superior, não é fácil contornar este tipo de situação por muito que nós queiramos” (E06AD).

Neste sentido, as plataformas constituem um terreno novo para as tradicionais disputas entre as exigências de controlo burocrático centralizado de carácter administrativo sobre a acção das escolas e as estratégias destas para se furtarem a ele. Elas permitem, maioritariamente, quebrar ou diminuir resistências ao cumprimento das directivas do poder central de modo que estas sejam percebidas como uma realidade dada à qual não exista alternativa. O poder manipulador dos persuasores tecnológicos (Ellul, 1974: 67) inclui os actores escolares num sistema de compreensão e percepção de cariz operacional que acaba por implicá-los na sua própria dominação, exercendo uma *vigilância de cariz cultural-ideológica*. Nesse sentido, as plataformas favorecem a implementação de um sistema de dominação na medida em que dão forma a um quadro administrativo mais impositivo e impessoal que torna as directrizes mais facilmente aceites, reforçando, desse modo, a legitimação da dominação. A fonte visível de dominação dilui-se, ocultando-se por detrás de um sistema tecnológico e administrativo, cada vez mais anónimo e desconhecido que exerce um poder invisível através de um condicionamento prévio, mental e

---

Enquanto a escolha permanece escondida, a imagem determinística de uma ordem social justificada tecnicamente é projectada. A efectividade legitimadora da tecnologia depende da inconsciência do horizonte político-cultural na qual ela foi concebida”. Também Norbert Wiener (1968: 182) reconhece que “o homem moderno, [...] por mais *know-how* que possa ter, tem muito pouco *know-what*. Aceitará a superior perícia das decisões feitas pela máquina sem indagar muito dos motivos e princípios que as fundamentam”.

conceptual dos actores escolares, tornando possível uma consciência menor de uma submissão maior<sup>467</sup>.

Desta forma, a administração electrónica torna-se fortemente marcada por *elementos de dominação* pressuposto básico da construção weberiana de burocracia na medida em que as plataformas electrónicas favorecem a disseminação de uma racionalidade funcional que cimenta a crença em instâncias difusas de autoridade que se impõem por si próprias, reforçando a dominação no âmbito organizacional através da legitimação de uma autoridade mais impessoal e uma subordinação mais inevitável.

## 10. As plataformas electrónicas e as novas relações entre público e privado: o jogo privado no tabuleiro público

O sector das novas tecnologias da informação e comunicação é especialmente propício ao desenvolvimento de associações entre actores públicos e privados. Nesta área o domínio público está povoado por formas diversificadas de convivência entre organismos públicos e entidades privadas na procura de soluções electrónicas capazes de satisfazer os interesses de ambos. Assim, existem plataformas electrónicas de empresas privadas a operacionalizar serviços relevantes do domínio público<sup>468</sup>, organismos de carácter híbrido com responsabilidade na acção regulatória das actividades de diversas plataformas electrónicas<sup>469</sup>, bem como assessorias e consultorias tecnológicas, cada vez mais entregue a entidades privadas<sup>470</sup>.

---

467 No entanto, as plataformas também se prestam a formas de dominação mais visíveis e directas como, por exemplo, quando os agentes do poder central as usam para a exposição pública electrónica dos incumpridores como forma de coacção e exemplo para outros numa espécie de moderno “*pelourinho electrónico*” (Tavares & Rocha: 90), provocando o “receio dos actores individuais, em especial quando se sentem com algum poder que podem perder se a tutela se sentir desagradada (caso dos directores)” (TE01). Um exemplo desta situação ocorreu no dia 19 de Setembro de 2013 com o envio, pela Delegação Regional de Educação à qual pertence a unidade organizacional em análise, de uma comunicação via electrónica apresentando um ficheiro em anexo, remetido pela Direcção-geral da Contratação Pública, com a situação detalhada do grau de (in)cumprimento relativamente à Agregação de Economato (compras electrónicas) de cada organização escolar (pertencente a essa delegação). A comunicação dirigia-se às escolas incumpridoras para rectificarem a sua situação no próprio dia, através da exposição pública num ficheiro que continha os valores indicados por cada organização escolar para a agregação de Economato, o valor do compromisso, as escolas incumpridoras e cumpridoras, induzindo as escolas a “espreitar” quem tinha ficado “mal na fotografia”.

468 Designadamente a realização de procedimentos e actos administrativos do sector público, como acontece no âmbito das compras públicas electrónicas (exemplo, Plataforma Gatewit Compras Públicas, Plataforma Gatewit Acordos-Quadro, Plataforma Tradeforum).

469 É o caso da Agência Nacional de Compras Públicas, E.P.E. (ANCP), constituída pelo Decreto-Lei n.º 37/2007, de 19 de Fevereiro, fazendo parte do Programa de Reestruturação da Administração Central do Estado (PRACE), definido pela Resolução do Conselho de Ministros n.º 39/2006, de 21 de Abril, com competências de gerir o Sistema Nacional de Compras Públicas (SNCP) e o Parque de Veículos de Estado (PVE). Tem natureza jurídica de Entidade Pública Empresarial (E.P.E.) e, por este motivo, integrando o Sector Empresarial do Estado com sujeição ao regime jurídico das empresas públicas e regendo-se pelo direito privado (Art.º 7.º, n.º 1 do Decreto-Lei n.º 300/2007 e Art.º 14, n.º 1 do Decreto-lei n.º 133/2013). Esta entidade veio a ser substituída, pelo Decreto-Lei n.º

A contratação de entidades privadas fornecedoras à Administração Pública de serviços relacionados com a programação e gestão de plataformas electrónicas veio inserir um novo modelo de organização dos serviços públicos, incluindo os fornecedores como parceiros nos processos organizativos “dentro de portas”. A nova forma organizativa constitui a adaptação dos princípios da produção *just-in-time* originária das empresas de produção ajustados à prestação de serviços electrónicos. As entidades privadas passam a fornecer um serviço desenvolvido de acordo com as necessidades e expectativas da Administração, inserido no funcionamento quotidiano dos serviços públicos e ajustados aos seus sistemas organizativos. Elas não se limitam a ser meros instrumentos ao serviço dos ditames do adjudicante, mas acabam por influenciar as decisões quer na programação quer na gestão quotidiana, pois uma vez integrados nos seus processos organizativos, também tomam parte nas soluções. Assim, a Administração presta um serviço de acordo com as expectativas esperadas sem necessidade de gastos adicionais com a contratação de técnicos especializados, possibilitando a introdução do *know-how* e experiência das entidades privadas nos seus processos internos. As aplicações, plataformas e *softwares* fornecidos e geridos por entidades privadas juntamente com as plataformas públicas devido ao grau de conectividade crescente entre eles (e até obrigatório), constituem uma espécie de condomínio electrónico, onde as entidades privadas e públicas desenvolvem e gerem serviços no interior da entidade pública.

Com este sistema a burocracia pública acaba por adoptar as técnicas organizativas do sector privado e beneficiar da incorporação das suas soluções tecnológicas mais sofisticadas. Por seu

---

117-A/2012 de 14 de Junho, por uma outra, a ESPAP, I. P. (Entidade de Serviços Partilhados da Administração Pública), com uma nova figura, mas regime semelhante: instituto público de regime especial equiparado a entidade pública empresarial (Art.º 1.º do Decreto-Lei n.º 117-A/2012). Segundo o Art.º 1.º, n.º 3 do Decreto-Lei n.º 117-A/2012 de 14 de Junho, a ESPAP, I. P. “é equiparada a entidade pública empresarial para efeitos de concepção e desenvolvimento de soluções, aplicações, plataformas, projectos e execução de actividades conducentes ou necessárias à prestação de serviços partilhados, compras públicas, gestão do parque de veículos do Estado (PVE) e às respectivas actividades de suporte e, em geral, à promoção da utilização de recursos comuns na Administração Pública”. Os princípios orientadores do ESPAP, em especial o da “promoção de uma cultura de prestação de serviço e o estabelecimento de relações do tipo cliente-fornecedor, prestando serviços adequados às necessidades dos serviços–clientes, com níveis de serviço definidos e podendo associar-lhes um preço” (Art.º 13.º, a)), enquadram-se nas doutrinas neoliberais e gerencialistas de “promoção de mecanismos de mercado no interior do espaço estrutural do Estado, [...] transformando os utentes em clientes, privatizando, adoptando instrumentos e princípios de gestão baseados na racionalidade instrumental” (Afonso, 2003a: 39).

470 Constitui exemplo desta prática o Acordo-Quadro de Consultadoria que entrou em vigor em 8 de Maio de 2013, para a prestação de serviços de consultadoria, desenvolvimento e manutenção de *software*, lançado através de concurso público e anúncio de procedimento n.º 259/2013, publicado no Diário da República, n.º 14, 2.ª série, de 21 de Janeiro e no Jornal Oficial da União Europeia, n.º 2013/S 018-026521, de 25 de Janeiro de 2013, formado por nove lotes compreendendo uma vasta gama de serviços de consultadoria e assessoria funcional ou tecnológica de desenvolvimento e manutenção evolutiva, correctiva e preventiva de *software*. Nestes nove lotes foram pré-qualificados 12 concorrentes por lote para posterior consulta em procedimentos lançados pelas diversas entidades da Administração Pública (Cfr. <http://www.ancp.gov.pt/PT/ComprasPublicas/AcordosQuadro>).

lado, as empresas privadas (gestoras de plataformas electrónicas, fornecedoras de ferramentas de gestão administrativa ou prestadoras de serviços informáticos variados) beneficiam da sua institucionalização no aparelho do Estado, aproveitando a sua situação privilegiada relativamente ao domínio do conhecimento especializado para implementar estratégias de alargamento de “bolsas de negócios” junto de actores educativos públicos ou entidades privadas dentro do espaço público. O conjunto das entidades que actuam no âmbito das compras públicas electrónicas constitui um espaço onde este fenómeno é mais notório. Assim, por exemplo, algumas entidades privadas que actuam nesta área, uma vez instaladas no espaço público, usam o conhecimento especializado e a complexidade do Sistema Nacional de Compras Públicas, bem como a sofisticação técnica das plataformas e serviços electrónicos conexos para implementar práticas próprias do mundo empresarial como estratégia para render proveitos económicos. Por um lado, explorando as dificuldades técnicas sentidas pelas organizações escolares, recorrem ao uso agressivo e sistemático do marketing e da publicidade para lhes “oferecer” acções de formação a preços difíceis para os seus orçamentos apertados. Mas esta lógica é mais visível na utilização do espaço público para empresas privadas gestoras das plataformas se imporem a outras empresas do sector privado (fornecedores - sobretudo os pequenos fornecedores), utilizando o domínio dos conhecimentos tecnológicos como forma de poder e força manipuladora para colocar em prática estratégias de mercado agressivas e esquemas organizativos onde a complexidade compensa e o engano rende. Seguindo os passos de um pequeno fornecedor de frutas e legumes que concorreu a um procedimento à unidade organizacional em análise (em que a sua proposta não foi seleccionada) poderemos perceber melhor esta realidade. O proprietário da empresa, depois de recorrer ao seu contabilista por não se sentir habilitado a trabalhar com tão “complicada maquinaria”<sup>471</sup>, começou por sentir grande dificuldade em instalar o Certificado de Autenticação Gatewit<sup>472</sup>, mas depois de várias tentativas e telefonemas e instalado o Programa Java, lá conseguiu. Posteriormente, instalou o programa de leitura do Cartão de Cidadão para as assinaturas electrónicas indispensáveis para todos os documentos a enviar através da plataforma e teve que optar por uma das 4 Edições disponibilizadas pela empresa que lhe permite ter acesso a diferentes combinações de funcionalidades da plataforma e serviços conexos a que correspondem também diferentes

---

471 Este é, aliás, a prática habitual dos pequenos fornecedores pouco familiarizados com as novas tecnologias e muito menos com os conhecimentos técnicos exigidos para lidar com a plataforma Gatewit.

472 O Certificado de Autenticação Gatewit é um certificado digital que contém um conjunto de informação referente à pessoa ou à entidade para a qual o certificado é emitido, e que é instalado num computador que lhe permite, mediante um chave de acesso, aceder à plataforma.

preços a pagar. Ele optou pela mais económica, com anualidade grátis, recomendada para pequenas empresas com a permissão da instalação do certificado de autenticação num só posto de trabalho (computador) e possibilidade de resposta a um máximo de 5 procedimentos por ano. Este sistema obedece a um esquema organizativo baseado num plano de *packs de créditos* a adquirir pelas empresas fornecedoras para serem consumidos em cada acto praticado na plataforma, segundo uma mecânica estruturada numa lógica de acumulação própria de um Jogo de Monopólio. Cada acto processual consome um determinado número de créditos com níveis diferentes de valorização, dependendo a atribuição de valor de cada crédito do seu carácter essencial e da inevitabilidade para o prosseguimento do procedimento<sup>473</sup>. Os *packs de créditos*<sup>474</sup> podem ser adquiridos com uma antecedência superior a duas semanas. Aconteceu que o pequeno fornecedor de frutas e legumes, não imaginando para quantos procedimentos nem quando iria ser convidado a apresentar propostas, adquiriu o *pack* mínimo de 40 créditos. Porém, logo no primeiro procedimento, a difícil e demorada compreensão da lógica da plataforma juntamente com a sua sofisticação técnica conduziram à multiplicação de actos e anexação de documentos, uns repetidos para reparar enganos<sup>475</sup>, outros duplicados por falta de certeza na correcção da operação realizada, esgotando rapidamente os 40 créditos. Porém, os prazos estavam a decorrer e o pequeno empresário, não podendo adquirir créditos sem antecedência de duas semanas, contactou os serviços da plataforma que o informaram que podia “beneficiar” (!) de um sistema de aquisição e activação antecipada de *packs de créditos*, mas com custos (a disponibilização imediata implicava um custo extra por *pack* de 85€; 24 horas - 45€; 48 horas - 30€; 1 semana - 15€). Para não perder a possibilidade de apresentar a

---

473 Por exemplo, nos procedimentos por ajuste directo (os mais frequentes nas organizações escolares) actos como “Inscrição em Concurso”, “Enviar uma Comunicação”, “Anexar um Documento”, “Assinar digitalmente um documento” consomem *um crédito*, mas “Anexar Documentos Encriptados” já consome *dois créditos* e, finalmente, o “Envio de Proposta” ou o “Envio de um Documento de Habilitação” consome *oito (!) créditos*. Estes dois últimos (“Envio de Proposta” ou o “Envio de um Documento de Habilitação”) são actos processuais a que os concorrentes não se podem eximir, porque a plataforma assinala a sua falta, inviabilizando o procedimento no caso da primeira e podendo invalidar a adjudicação no caso dos segundos (“Documento de Habilitação”). Os Documentos de Habilitação são documentos solicitados pelas organizações escolares adjudicantes depois de seleccionado o fornecedor e algumas entidades escolares compradoras costumam solicitar o envio de pelo menos 6 destes documentos (Declaração a que se refere a alínea *a*) do n.º 1 do artigo 81.º do Código dos Contratos Públicos - CCP; Declaração a que se refere a alínea *b*) e *i*) do art.º 55 do DL 278/2009; Declaração de inexistência de dívidas perante a Segurança Social; Declaração de inexistência de dívidas perante as Finanças; Declaração de implementação do Sistema HCCP; Certidão Permanente).

474 Existem packs de 40, 65, 100, 200, 300, 500, 1000, 2000 e 3000 créditos.

475 Por exemplo num procedimento por lotes realizado pela unidade de análise em dos concorrentes, um pequeno fornecedor de bens alimentares de panificação e pastelaria submeteu a proposta devidamente assinada e com os documentos necessários, mas pouco tempo depois retirou-a, provavelmente para rectificar algum erro. Passadas duas horas voltou a enviá-la com os respectivos documentos e anexos bem como assinatura digital. É fácil imaginar a quantidade de créditos que este fornecedor consumiu só para realizar um acto processual!

sua proposta de fornecimento e estando o prazo já a aproximar-se do final e adivinhando a quantidade de créditos que iria consumir em documentos de habilitação e assinaturas electrónicas, adquiriu um *pack* de 500 créditos por 585€ + IVA, acrescido de mais 45€ fruto da sua disponibilidade em 24 horas. Esses créditos perdem a validade ao fim de um ano, mas aí novamente a plataforma mostra-se “compreensiva”, “oferecendo-lhes” a possibilidade da sua extensão por mais 90 dias, mas com um acréscimo de 15€. A partir desse prazo já não existe mais possibilidade de renovação, extinguindo-se definitivamente a validade dos créditos, tendo qualquer fornecedor de adquirir novos *packs* mesmo que logo a seguir venha a ser convidado para apresentar propostas ou necessite de praticar qualquer acto processual.

Esta prática de condicionar o acesso à utilização de funcionalidades da plataforma necessárias para a realização do procedimento contraria o princípio da disponibilização e livre acesso por parte dos interessados nos procedimentos electrónicos<sup>476</sup>. As empresas gestoras das plataformas electrónicas tornam-se parte integrante da administração burocrática e, aproveitando o seu posicionamento privilegiado no âmbito da prestação de serviços no domínio público, agem como elementos efectivos do sistema burocrático acabando por propagar os seus próprios interesses, fundindo-os com os interesses da Administração. A prática da plataforma Gatewit permite que esta alargue os termos do estabelecido na própria lei ou até a contrarie, não suportando os encargos e custos inerentes à disponibilização dos serviços base definidos gratuitamente<sup>477</sup> e cobrando-os indevidamente aos utilizadores da plataforma. Desta forma, quer a cobrança ilegal de serviços gratuitos, quer a exigência de requisitos de acesso mais restritivos do que o previsto por lei (como é o caso da imposição de um certificado disponibilizado pela própria plataforma não admitindo nem outros certificados nem outras formas de acesso à plataforma mais simples do ponto de vista técnico para o utilizador), restringem o acesso à plataforma de interessados que poderão deixar de participar nos mesmos por não estarem dispostos a suportar tais encargos ou restrições<sup>478</sup>. Estas práticas reiteradas ao longo de anos e, após inúmeras queixas e

---

476 Constante da Lei das Plataformas Electrónicas (Lei n.º 96/2015, de 17 de Agosto) que, designadamente no n.º 1 do artigo 28.º, refere que “as plataformas electrónicas devem estar disponíveis, não podendo constituir um factor de restrição no acesso dos interessados aos procedimentos de formação de contratos públicos”.

477 O n.º 2 do artigo 23.º da Lei n.º 96/2015, de 17 de Agosto, conjugado com o n.º 1 do artigo 24.º da mesma Lei, dispõe que as empresas gestoras das plataformas devem proporcionar aos diferentes operadores, a título gratuito, os serviços base da respectiva plataforma electrónica, compreendendo estes “o acesso a todas as funcionalidades essenciais que permitam o desenvolvimento total e completo dos procedimentos pré-contrauais públicos”.

478 Deste modo, se percebe que num procedimento decorrido em Novembro de 2013 na unidade organizacional de análise com dez lotes para Fornecimento de Bens Alimentares para Bufete e Cantina foram convidados dezassete fornecedores menos do que em procedimento semelhante no ano anterior. Isto aconteceu porque alguns fornecedores locais se mostraram indisponíveis para concorrer através da plataforma Gatewit por lhes ser



reclamações dos utilizadores das plataforma Gatewit, culminou com a decisão do IMPIC (entidade licenciadora e fiscalizadora das plataformas de contratação pública), em 12 de Dezembro de 2016 de suspender a actividade da plataforma, tendo como motivo “o incumprimento grave e reiterado do disposto na Lei em vigor que regula a actividade das plataformas (Lei n.º 96/2015, de 17 de Agosto), traduzido na cobrança indevida de serviços aos operadores económicos que, por lei, são gratuitos”<sup>479</sup>.

A área dos certificados digitais qualificados para efeitos de assinatura electrónica constitui outra porta de entrada de actores privados no espaço público através do domínio de conhecimentos específicos e estabelecendo alianças entre si procuram controlar e circunscrever zonas organizativas de incerteza de forma a alcançar interesses (Crozier & Friedberg, 1990: 66) privados na prossecução de objectivos públicos. A parceria estabelecida entre a empresa DigitalSign, entidade credenciada pela Autoridade Nacional de Segurança para emissão de Certificados Digitais Qualificados, e a Gatewit<sup>480</sup> constitui um exemplo de aliança entre privados no espaço do domínio público para potenciar negócios privados, regendo-se esta empresa DigitalSign também por uma mecânica organizativa de *Packs* de Certificados Digitais Qualificados<sup>481</sup>, recorrendo as empresas fornecedoras e as organizações educativas, enquanto compradoras<sup>482</sup> aos serviços desta empresa. Por seu lado, algumas organizações escolares para ultrapassar as dificuldades sentidas perante a exigência de conhecimento especializado (nomeadamente, na área jurídica e informática) para trabalhar com a plataforma Gatewit, contratam, por sua vez, empresas privadas para procederem às contratação de bens e serviços de que a escola necessita (usando para isso os códigos privados da escola), mas se sente incapaz de o realizar na plataforma<sup>483</sup>. Assim, a plataforma Gatewit constitui um exemplo

---

incomportável do ponto de vista financeiro. Desses dezassete concorrentes convidados só dez responderam e em dois lotes não foi apresentada qualquer proposta.

479 Comunicado do IMPIC (Instituto dos Mercados Públicos, do Imobiliário e da Construção), de 12 de Dezembro de 2016, página 1. Disponível em [http://www.impic.pt/impic/assets/misc/pdf/Impic\\_GNS\\_Comunicado\\_plataformas\\_dezembro\\_2016.pdf](http://www.impic.pt/impic/assets/misc/pdf/Impic_GNS_Comunicado_plataformas_dezembro_2016.pdf). Acedido a 11.02.2017.

480 Segundo o local na internet da Gatewit, esta “em parceria com a DigitalSign (empresa certificada emissora de certificados qualificados) disponibiliza aos utilizadores da Plataforma Compras Públicas, condições especiais na aquisição de Certificados Qualificados emitidos por esta empresa”, referindo em seguida como deve proceder na Plataforma para adquirir o Certificado Qualificado (<https://www.compraspublicas.com/?a=faq#20>, acedido em 27.12.2013).

481 Conforme consulta feita no local da Internet da empresa DigitalSign (<http://www.digitalsign.pt>, acedido em 27.12.2013).

482 Várias organizações escolares vizinhas recorreram aos serviços desta empresa.

483 Esta prática foi identificada pelo menos na Escola B, concelho 1A e Escola D, concelho 1B. A unidade organizacional em análise também foi contactada em Agosto de 2015 por uma empresa desse ramo de actividade a oferecer os seus serviços.

ilustrativo tanto da coexistência entre serviços públicos e privados como da permeabilidade do domínio público à entrada e actuação no seu interior tanto de actores privados como das suas práticas (Figura 2).

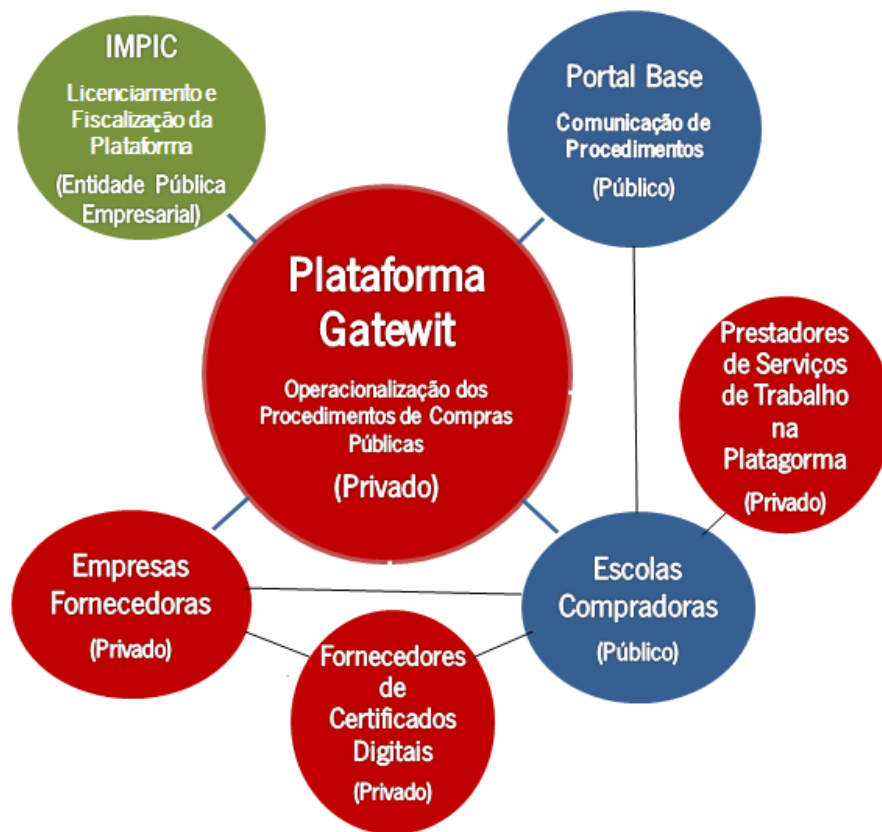


Figura 2 – Convivência entre actores públicos e privados tendo como base a plataforma Gatewit

Através da análise da Figura 2, constatamos que a inter-relação entre actores privados e públicos a actuar no domínio público que gravitam em torno da plataforma Gatewit, também ela privada a prestar serviços especializados no domínio público, está muito presente no sistema de compras electrónicas operacionalizadas através desta plataforma. Todos estes actores, embora em graus diferentes, contribuem no seu conjunto para dar uma nova configuração a um domínio público com delimitações cada vez mais diluídas no qual “não importa quem presta serviços públicos” (Newman & Clarke, 2012: 368), conquanto sejam prestados tendo como recurso retórico a centralidade no cliente e na sua satisfação (*Id., Ibid.:* 370). Neste sentido, o sector público ao permitir que as soluções tecnológicas desenvolvidas pelas empresas privadas actuem no seu interior também acaba por possibilitar que as técnicas organizativas privadas se difundam no domínio público.

Assim, a incursão dos actores privados no sector público através daquilo que podiam oferecer em termos de “boas práticas” conduziu à colonização de várias esferas do domínio público por operadores privados que conquistaram uma posição privilegiada na área tecnológica, introduzindo “condicionamentos técnicos” junto das organizações escolares ou do próprio Estado, tornando-os dependentes das suas soluções tecnológicas e limitando soluções alternativas<sup>484</sup>. Este tipo de actores ao mesmo tempo que cria determinados padrões de dependência sobre as organizações escolares<sup>485</sup>, também priva de perto com os agentes dos organismos da administração central, tornando-se esta interacção necessariamente próxima e permanente pois qualquer alteração numa plataforma pública ou numa aplicação privada tem de ser compatibilizada imediatamente sob pena de não ser possível exportar dados e colocar em causa o cumprimento de determinadas tarefas com prazos inadiáveis, como por exemplo, o pagamento de vencimentos.

Este crescimento de actores privados no espaço público e a sua actuação segundo lógicas de mercado no sector das plataformas e serviços electrónicos e aplicações informáticas conduziu a

---

484 Este fenómeno do crescimento de actores privados e da criação de práticas monopolistas segundo lógicas de mercado ocorre também na periferia designadamente no âmbito do fornecimento de ferramentas de gestão administrativa às organizações escolares. Neste sector a empresa J.P.M. & Abreu, Lda exerce um largo domínio face a outros concorrentes com uma quota de mercado de 99% na categoria “Pessoal e Vencimentos”, de 94% na categoria “Contabilidade” e 69% na categoria “Alunos” (Dados do Estudo de Implementação da Plataforma Electrónica de Apoio à Gestão Escolar da Rede Pública de Escolas do Ensino Básico e Secundário – 2007 elaborado pelo Gabinete de Estatísticas e Planeamento da Educação (GEPE) do Ministério da Educação com o apoio da Consultora A.T. Kearney, páginas 22 e 23). No caso da unidade organizacional em análise, utilizadora também de algumas soluções de gestão administrativa da empresa J.P.M. & Abreu, Lda, quando pretendeu introduzir o serviço de cartão electrónico convidou várias empresas para a apresentação de propostas. No entanto, a proposta da empresa J.P.M. & Abreu, Lda revelou-se praticamente imbatível, pois sendo já fornecedora gozava da vantagem de não ter que adquirir *software* (só neste aspecto o benefício económico foi de cerca de 2.500€), nem envolver custos com a formação do pessoal e todos os incómodos da habituação a uma nova aplicação. Acrescia ainda a desvantagem operacional para uma organização com módulos de serviços fornecidos por diferentes prestadores ter que permanentemente tornar compatíveis os dados inseridos numa aplicação com os da outra, facto este que se pode ultrapassar com a aquisição de um emulador de dados com os custos inerentes e nem sempre com consequências fiáveis.

485 A unidade organizacional em análise tendo sido objecto de um processo de agregação entre dois agrupamentos de escolas no início de 2012/2013 procurou reunir numa só aplicação todos os dados administrativos e financeiros pertencentes aos dois agrupamentos. Esta operação, aparentemente simples, porque em ambos os agrupamentos a empresa fornecedora e gestora das aplicações informáticas era a mesma (J.P.M. & Abreu, Lda), revelou-se mais complicada do que o previsto. Os serviços da nova organização escolar, tendo conhecimento segundo informações da Direcção Regional de Educação que no caso da empresa fornecedora e gestora das ferramentas de gestão administrativa ser a mesma, esta assegurava a agregação dos dados num acervo único (mediante um preço – cerca de 300€), contactaram a empresa para realizar a incorporação dos dados. Esta remeteu-os para uma lista de espera (para a posição 153.<sup>ª</sup>), facto este que colocava em causa a exportação dos dados relativos a alunos e pagamentos de vencimentos desse mês. Nesse sentido e de forma a “salvar” a situação, o Presidente da CAP procurou informalmente os serviços (gratuitos) de um perito conhecido que efectuou o serviço e permitiu que fosse possível pagar os vencimentos atempadamente. Só no mês seguinte, a escola foi contactada pela empresa para a realização da agregação dos dados, tendo os serviços da unidade organizacional escolar referido que já os tinham inserido manualmente, tendo aquela demonstrado estranheza tal era a quantidade de dados em causa.

dois efeitos conexos. Em primeiro lugar, o “domínio público” é reorganizado segundo uma nova morfologia cada vez mais complexa e indefinida, onde o interesse público “priva” de perto com objectivos privados e as entidades privadas assumem em grande parte um carácter “semioficial” (Habermas, 1984: 177). O centro político e administrativo do “novo espaço público” (Afonso, 2002a) assume uma nova indumentária, com instituições públicas e privadas sintetizando-se num único complexo de funções cada vez menos diferenciável e que se interpenetram mutuamente até à incognoscibilidade (Habermas, 1984: 177; 178). Por isso, apesar da diferenciação de funções nos organigramas estáticos e formais subsiste uma aparente diluição de papéis entre uma *pluralidade de actores públicos e privados que se movimentam com proximidade e influenciam decisões*. Nesse sentido, o âmbito das aplicações e plataformas electrónicas constitui um meio para dar corpo a novas assimetrias não evidenciáveis nos esquemas formais e onde as regras do jogo e as tomadas de decisão vão reconfigurando as fronteiras sempre indefinidas entre centro e periferia, entre o público e privado e as relações de força podem variar de acordo com o contexto e a plataforma em questão. No entanto, o poder central e as entidades privadas com intervenção na gestão das aplicações e plataformas ou com facilidade de acesso e influência em órgãos de decisão têm tendência a reforçar as suas posições perante os outros actores geográfica e substancialmente periféricos. Em contrapartida, o poder público central enfraquece-se no interior do círculo variável do seu centro, pois, ao ver-se forçado, num campo de actuação de grande especialização técnica, a recorrer e delegar em entidades privadas funções técnicas, ele torna-se mais exposto ao aproveitamento de zonas tecnológicas de incerteza no seu interior por parte dessas entidades para criarem “condicionamentos técnicos” e ampliarem “bolsas de negócios” segundo um *ethos* lucrativo e monopolista que vão estendendo o perímetro privado no interior do espaço público. O papel desses actores privados vai muito para além do cumprimento estrito das funções para que formalmente foram contratados, influenciando através do seu “poder de especialistas” (Lima, 2011b: 120) o desenho das ferramentas tecnológicas e os arranjos organizativos conforme os interesses do poder central (no qual acabam por ser incorporados), mas também segundo os seus próprios interesses. Transformando o seu conhecimento especializado em “importante base de poder cognoscitivo”, acabam por exercer uma “considerável influência no agendamento e definição de problemas” (*Id., Ibid.*) do poder político-administrativo central bem como na identificação e execução das suas soluções<sup>486</sup>. Neste sentido, certas práticas de cariz económico-

---

486 Este fenómeno é reconhecido pelo próprio legislador no Preâmbulo do Decreto-Lei n.º 143-A/2008, de 25 de

empresarial de determinadas plataformas electrónicas acabam por ser identificadas pelos seus utilizadores como características do poder central (para os actores escolares da periferia) ou a face de um Estado (para as empresas fornecedoras) detentor de um poder (que não é só seu) sem escrúpulos.

Em segundo lugar, constata-se que a coexistência de várias formas organizacionais, do hibridismo entre público e privado e a coabitação entre sistemas organizativos burocráticos, de mercado ou de redes não excluem a adopção de princípios burocráticos, antes os reforçam e intensificam. Neste sentido, assistimos à existência de uma nova forma de burocracia fomentada pela sofisticação do funcionamento das plataformas electrónicas e pelo grau de formalização por elas exigido e, ainda, pela mecânica racionalizadora dos arranjos organizativos implementados pelas empresas que gerem as plataformas ou fornecem serviços relacionados com os procedimentos electrónicos. A lógica empresarial e de mercado instaurada pelas entidades gestoras das plataformas ou prestadoras de serviços relacionados instituíram novos mecanismos para conseguir a racionalidade e o controlo, actualizando, desta forma, e concedendo um novo alcance aos princípios da burocracia weberiana.

Assim, esta nova ordem nas relações entre a burocracia pública e privada marcada pela fluidez e convivência próxima entre as duas burocracias conduziu a uma diluição de fronteiras influenciando a adopção de processos organizativos mais racionalizados no sector público contagiados pelos princípios da gestão privada que não anulam a racionalidade burocrática, podendo até intensificá-la apesar da configuração mais fluída. Este facto mostra-se congruente com o modelo de plataforma *Instrumento de Gestão* na medida em que no próprio perimetro do poder central são instituídas novas formas organizativas centradas na administração por objectivos como expressão dos imperativos de modernização e de racionalização da Administração em que os instrumentos electrónicos, públicos e privados, estão maioritariamente ao serviço de uma lógica de gestão e não política. Esta dimensão da burocracia weberiana da relação entre o sector público e privado surge mais fluída através da incorporação de elementos próprios dos movimentos de *modernização* da Administração Pública através da transposição

---

Julho [estabelece os termos a que deve obedecer a apresentação e recepção de propostas, candidaturas e soluções no âmbito do Código dos Contratos Públicos, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 18/2008, de 29 de Janeiro] quando constata que a total desmaterialização dos procedimentos pré-contratuais exigidos pelo Código dos Contratos Públicos (CCP), “tornam esta formalidade [requisitos, normas e condições de funcionamento a que a fase de envio e recepção das candidaturas, propostas ou soluções deve obedecer] *totalmente dependente das plataformas electrónicas e*, conseqüentemente, das tecnologias existentes em cada momento”, estando a operacionalização de grande parte destas formalidades através das plataformas electrónicas dependentes das competências técnicas e dos interesses de entidades privadas.

para o sector público de uma racionalidade gestonária e empresarial orientada para uma maior profissionalização do serviço prestado (frequentemente associada aos serviços, produtos e processos empresariais), proporcionando, assim, que a administração electrónica acrescente elementos neo-weberianos (Pollitt & Bouckaert, 2011: 118-119) àqueles próprios da administração burocrática tradicional.

### 11. A soberania das plataformas electrónicas e as novas formas de diferenciação de *status*

Paradoxalmente tanto as vantagens operacionais como os constrangimentos de funcionamento podem conferir de modos diferentes um estatuto de soberania às plataformas electrónicas. Esta soberania corresponde à emergência de novos tipos de assimetrias e de distanciamento de *status* entre actores organizacionais no domínio novos recursos críticos para o funcionamento da Administração. As plataformas electrónicas favorecem o aparecimento destas formas de segregação organizacional em que novas elites se tornam cada vez mais dominantes no espaço organizacional, aumentando a segregação através da capacidade de impor, através das plataformas electrónicas, uma determinada versão da realidade escolar, capazes de forçar os actores da periferia a adaptar a sua realidade à nova realidade baseado no poder da diferenciação de *status* que a mistificação da própria plataforma promove<sup>487</sup>. A capacidade organizacional destas elites informacionais que ocupam funções de liderança dos processos tecnológicos nas organizações segue de mãos dadas com a sua capacidade de desorganizar os grupos menos favorecidos no contexto organizacional que vêem os seus interesses parcialmente representados apenas dentro das estruturas de satisfação dos interesses das elites (Castells, 2007a: 540). Os actores da periferia ao considerarem que os retratos fornecidos pelas plataformas das realidades escolares “não atendem aos contextos” (E07ES)<sup>488</sup>, não prevêm determinadas situações (E03OG)<sup>489</sup> e que as entidades (públicas ou privadas) responsáveis pela

---

487 O entrevistado E01OG admite o contributo das plataformas electrónicas para o reforço de novas formas de diferenciação de status: “[...] já sabemos que na plataforma tem que estar tudo certinho. [...] Às vezes, estamos a fazer um determinado procedimento e a nossa realidade concreta não se pode plasmar na própria plataforma, ou seja, na plataforma temos de responder em concreto àquilo que eles pedem e temos de alterar a nossa realidade para ajustar à realidade que eles querem. De qualquer maneira, a nossa realidade é legal; na realidade deles tem de ser alterada. Ou seja, são duas realidades... Tem de estar bem, como nós dizemos, tem de ‘estar bem na fotografia’, tem de estar tudo coladinho lá” (E01OG).

488 O entrevistado E07ES refere que “o Ministério tem que se convencer que os números que lhe chegam ao ecrã não são a escola, não são aquela escola. São números em bruto, podem ser tratados, podem ser tratados em séries estatísticas, mas não são aquela escola. Aquela escola é uma realidade, um contexto, um tipo de alunos que necessitam de um tipo de trabalho especializado e de uma forma de organização, de um sistema educativo e de uma adaptação de currículos àquela realidade”.

489 O entrevistado E03OG descreve a situação concreta vivida por uma docente da unidade organizacional que a plataforma em questão (DGAE) não previa, tornando-se muito difícil geri-la em termos de plataforma, acabando em

sua gestão configuram ou “mudam os campos a preencher conforme aquilo que lhes interessa”<sup>490</sup>, obrigando os actores escolares a “fazer como eles querem” (E010G), reconhecem esta segregação da condição e diferenciação de *status*. Um caso representativo desta última situação, descrito detalhadamente pelos entrevistados E010G e E020G, constitui a situação gerada a propósito da operacionalização através da plataforma MISI do regime do Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de Julho [diploma de organização e gestão dos currículos do ensino básico e secundário] que veio proporcionar às escolas a possibilidade de flexibilizar a gestão das cargas lectivas a partir do estabelecimento de um mínimo de tempo por disciplina e de um total de carga curricular e também da duração das aulas, eliminando a obrigatoriedade de organizar os horários de acordo com tempos lectivos de 45 minutos ou seus múltiplos, dando a possibilidade de organizar as unidades lectivas em 45 ou 50 minutos ou até de forma diferente. A unidade organizacional optou por organizar o horário escolar em unidades lectivas de 45 minutos, mas

“[...] depois vamos lançar os dados na plataforma e não vemos a hipótese dos quarenta e cinco, ou seja, são quarenta e cinco ou cinquenta, mas depois tem de ser cinquenta, ou seja, a opção já não é nossa e temos de fazer lá uma certa engenharia para bater certo. [...] A plataforma apenas está direccionada para aquela opção, o que nos levou a colocar, além das dúvidas, trouxe-nos a angústia porque não batia certo. [...] Depois nós tivemos de fazer a solução passar tudo para os cinquenta, ou seja, colocar lá uma realidade que não é a nossa [...]. Significa, olhando cegamente para ali, não está a dizer a verdade da nossa realidade” (E010G).

Esta tradução restritiva do prescrito no diploma legal para a plataforma torna-se compatível com a ideia de ter sido uma opção intencional sugestiva influenciando as escolhas dos actores da periferia na medida em que os diferentes actores do perímetro do poder central, conhecendo melhor a plataforma na perspectiva dos gestores, dispendo de uma visão mais abrangente do conjunto de necessidades das organizações escolares ao nível dos recursos humanos e comprometidos com os objectivos de racionalização de recursos, também podem proceder a

---

muitas situações por “criar constrangimentos, nomeadamente para quem está numa situação que é diferente das outras todas. Sei que isso aconteceu, nomeadamente, no preenchimento do E-Bio com uma colega que tendo uma formação de base do pré-escolar, fez uma especialização no ensino especial, está destacada na intervenção precoce, portanto, não está colocada pelo ensino especial e a plataforma não prevê isso. Prevê que ela esteja ligada ou ao pré-escolar ou ao ensino especial e ela está ligada à intervenção precoce que é uma organização diferente e não lhe permitiu no E-Bio apresentar os dados da situação em que ela se encontra. Ou seja, ela nem é, neste momento, professora do ensino especial nos quadros do Ministério, mas também não é educadora e, portanto, ela acaba por não poder preencher nenhuma das situações, porque não é uma educadora com o curso de educação especial a trabalhar no pré-escolar, mas também não é professora do ensino especial colocada no ensino especial”.  
 490 Afirmação de uma assistente administrativa em 27 de Março de 2013 a propósito do funcionamento da plataforma MISI, em que os indicadores ou campos estão frequentemente a ser alterados, desabafando que “os campos para preencher, aquilo que eles pedem, está sempre a mudar conforme aquilo que lhes interessa”.

uma gestão estratégica das funcionalidades das plataformas condicionando-as ao cumprimento dos indicadores que pretendem legitimar<sup>491</sup>.

As plataformas electrónicas do modelo *Instrumento de Gestão*, na medida em que concentrando-se na recolha de dados e elaboração de sistemas electrónicos de gestão, também requerem o contributo especializado de um conjunto de actores públicos e privados cuja relevância das funções exercidas lhes confere um novo protagonismo e prestígio, apesar da sua relativa invisibilidade. A sua actividade de programar (nem sempre da forma mais adequada) as plataformas electrónicas concede-lhes o poder e o estatuto para influenciar a acção dos actores educativos da periferia, mas também dos actores dos níveis mais elevados da hierarquia formal incapazes de dominar a codificação técnica e, por isso, também insuficientemente habilitados para explicar muitas das opções tomadas. Essas elites formam grupos simbolicamente segregados, protegidos atrás da própria barreira do conhecimento especializado, que projectam os seus interesses através de redes funcionais cuja posse dos códigos técnicos lhes dá acesso à estrutura do poder sem que precise de realizar grandes esforços para impedir o acesso por parte dos níveis administrativos inferiores aos seus segredos funcionais. Esta nova conjugação na relação entre os diferentes tipos de actores criam um ambiente propício para erigir as plataformas electrónicas em “entidades” soberanas, dotadas de força autónoma, símbolo e recurso de poder, geradoras de novas formas de diferenciação. A mistificação do funcionamento inflexível e da capacidade de imposição das plataformas, mesmo quando estas não se ajustam à realidade das escolas e disso se queixam os actores escolares, favorece o estatuto daqueles que, bem ou mal, lhes conhecem os segredos da programação e gestão. Assim, na medida em que a plataforma aumenta a sua soberania perante os actores da periferia e estes se lhe submetem, mais se diferenciam também os recursos simbólicos de poder e o estatuto dos diferentes actores. Esta nova dinâmica e interacção entre os técnicos dos organismos do poder central responsáveis pela gestão das plataformas e os actores escolares (designadamente os órgãos de

---

491 As alterações introduzidas pelo Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de Julho, implicando uma recomposição da carga horária de determinadas áreas disciplinares, tiveram grandes reflexos na vida das escolas pelas consequências no eventual envio de docentes para a situação de mobilidade interna (na altura entendido como a “antecâmara do despedimento”). Uma complexa movimentação surgiu dentro da própria organização escolar com grupos disciplinares procurando manter ou alargar a sua posição na disputa por recursos vitais, como são o aumento ou diminuição dos tempos lectivos semanais e suas consequências para colocar professores na situação de “horário zero” (E02OG), mas também em reuniões informais entre órgãos de gestão escolares (E02OG). Este debate alargou-se, inclusive, às redes sociais e estruturas sindicais (E08AB). Apesar da existência de defensores das duas posições, dependendo da correlação de forças entre os grupos de actores dentro de cada organização escolar e da configuração ao nível da estruturação de recursos humanos docentes, foi entendimento maioritário entre os órgãos de gestão dos concelhos vizinhos da unidade organizacional em análise de que a organização dos horários em tempos lectivos de 45 minutos implicaria a dispensa de um número inferior de docentes.



gestão), podem ser melhor compreendidas através da seguinte transcrição de um relato do entrevistado E02OG relativamente a uma situação decorrida no ano lectivo 2012/2013 em que

“[...] Tivemos de lançar, pela primeira vez, os dados de todos os professores na MISI, em que nessa plataforma temos o “profissional 1” e o “profissional 2”; no “profissional1” lançamos toda a componente lectiva do docente e ao lançá-la, temos de lançar também a componente não lectiva e perfazer o total de horas. Acontece que a realidade da nossa escola era estar organizada por blocos de quarenta e cinco minutos e, no ano passado, houve a hipótese de as escolas, dentro da sua autonomia, organizar os horários em blocos de quarenta e cinco ou cinquenta; nós organizamos em blocos de quarenta e cinco, mas no preenchimento da plataforma da MISI não correspondia à realidade da nossa escola. Isso implicou vários telefonemas da nossa parte para os técnicos da MISI e, depois de preenchido, dos técnicos da MISI para a nossa escola, em que não chegamos a conclusão nenhuma, porque a plataforma dizia que tínhamos de ter os horários organizados em vinte e duas horas [50 minutos], porque se os organizasse em vinte e quatro [45 minutos], aparecia-me o docente com horas extraordinárias...”

**P: Vinte e quatro horas corresponde a quarenta e cinco minutos e vinte e duas a cinquenta...**

Mas na plataforma não diz se são horas ou minutos; lançamos o bloco e realmente não correspondia à realidade, porque a plataforma não estava adequada à realidade das escolas. Escolas organizadas em blocos de quarenta e cinco, ao preencher, os docentes iam todos aparecer com horas extraordinárias, porque aquilo estava centrado para as vinte e duas, para os cinquenta minutos. Liguei para a técnica da MISI que me respondeu:

- “*Tem de pôr em vinte e dois*”.

- “Desculpe, mas isso não está adequado à realidade da minha escola e sei que estes dados vão ser cruzados com a inspecção, depois esta aparece na escola e diz que isto foi tudo mal preenchido e que não está adequado à realidade da escola”.

- “*Mas tem de ser assim, não pode fazer de outra maneira*. Mas, olhe, fale na Segunda-feira com a Dr.ª X, que está mais dentro deste assunto, para a esclarecer”.

Esta foi a nossa primeira grande guerra, a organização dos horários, de quantas horas se devia colocar na componente lectiva. Outra foi a componente não lectiva em que no “Profissional 2” temos de dizer o que é que o docente está a fazer, a desempenhar nas horas ao abrigo do artigo 79.º, nas horas de estabelecimento... Entretanto, como apareceu há pouco tempo a “coadjuvação”, no ano passado nos apoios tínhamos muitos docentes, sobretudo de Português e de Matemática, com “coadjuvação”. Chegava ao “Profissional 2” [na plataforma] e não tinha lá nenhuma situação onde colocar as horas desses docentes. Volto a ligar e a estar à espera às meias horas e uma hora para os técnicos da MISI e disseram-me:

- “Ah! Pois é... *Pois não tem essas situações. Olhe, tem que pôr noutra situação ou então não coloque nada*”.

- “Não, desculpe, *mas para andar para a frente, para outro docente, tenho que ter os campos todos preenchidos, ao deixar esse em branco a plataforma não me deixa andar para a frente*”...

- “Ah, pois é. Está de férias a Dr.ª Y. Ligue depois, na Terça-feira, que a Dr.ª vai explicar e dizer como é que irá fazer”.

Entretanto continuei, deixei estar na mesma, com os vinte quatro tempos e até comentei na secretaria: “Não. Vamos deixar estar, porque entretanto pode vir outra [pessoa] e dar outra informação totalmente diferente e andamos aqui para a frente e para trás e nunca mais terminamos o serviço. Daqui a pouco aparece a inspecção, quer ver o serviço e não temos nada preenchido”. Liga-me depois outra técnica e diz:

- “Ah! Estava a ver a vossa escola!... São uma escola muito inovadora!...”

- “Mas porquê, Dr.ª?” – disse eu.

- “Tem tantos projectos e clubes!...”

- “Peço imensa desculpa, - disse eu - mas liguei para a MISI, falei com uma técnica que me disse para falar com outra que estava de férias, que iria informar sobre essa situação, mas realmente no ‘Profissional 2’ não há nenhuma situação que se adequa à função que cada docente está a desempenhar, de coadjuvação, de apoio...”

- “Então espere aí, vamos ver” - e *do outro lado começou a olhar para a plataforma* - “Então este docente o que está a fazer?”

- “Então faça favor de colocar aí duas horas para coadjuvação” - disse eu.

- “Ah, realmente, pois não está não, não tem. Tem de colocar em ‘Outros’”.

- "Pois, mas depois aparece-me muitas horas para 'Outros'. Se vier a inspecção eu até posso justificar e explicar o que estão a fazer. Mas se não vier, *fica aí uma imagem da escola que não corresponde à realidade*".

- "Ah, pois é" ...

Passado uma semana, ligam-me novamente [até Outubro recebemos dois, três telefonemas da MISI quase todas as semanas, por causa da plataforma MISI] e diz a técnica:

- "*Vai ter de organizar os blocos e pôr vinte e duas horas para cada docente, não pode ter as vinte e quatro*"

- disse ela.

- "Peço desculpa, - disse eu - mas se a inspecção vê isto, sabe que estamos organizados em blocos de quarenta e cinco, chega aqui e vê cinquenta, vai dizer que temos os horários todos incompletos".

- "Não, *mas tem de colocar, tem de colocar*".

Entretanto telefono para uma colega da escola L [concelho 2A, distrito 2] e perguntei:

- "W, desculpa, vocês já preencheram a plataforma da MISI por causa dos horários?"

- "Já, quem faz esse serviço são os Serviços Administrativos".

- "Estás a organizar em blocos de quarenta e cinco?" - [perguntei] eu.

- "Estou."

- "E como é que preencheram?" - Nesse momento não sabia porque foi um elemento dos Serviços Administrativos que preencheu, mas também pôs os vinte e dois tempos - "Mas isso não corresponde à realidade da tua escola".

- "Pois, eu também já pensei nisso, mas como é que a gente vai fazer? Depois aparece como hora extraordinária..."

Isto para explicar que *no final de tudo, tive de fazer como eles quiseram, a minha ideia não prevaleceu, obrigaram-me e disseram-me "Tem de colocar assim, tem de colocar as vinte e duas horas"*; por acaso não tive a inspecção, se tivesse o que lhe iria mostrar não correspondia à realidade da minha escola; iam aparecer com os mapas que em nada correspondiam à realidade da nossa escola" (E020G).

Este extracto das declarações do entrevistado E020G coloca em relevo a forma como no campo empírico as plataformas são incorporadas nas estratégias dos actores educativos com efeitos na diferenciação de *status* entre os dois tipos de actores. Assim, o estabelecimento de regras, o desenho das funcionalidades das plataformas e a sua utilização são "em si mesmo actividades de poder" (Clegg, 1992b: 64) e conquista de autoridade e prestígio decorrente do poder que elas proporcionam. O protagonismo atribuído ao carácter operacional das plataformas acaba por calibrar os moldes onde a acção das organizações escolares deverá ocorrer delegando na máquina poderes que se impõem aos seus utilizadores "como se a sua origem estivesse noutra lado, num céu tecnológico" (Sfez, 1991: 102), favorecendo, deste modo, os actores que melhor conhecem os mecanismos do seu funcionamento. A capacidade de manipular a utilização das suas funcionalidades, fazer uma gestão estratégica do seu manuseamento, usando-as como bode expiatório, mistificando-as como forma de diluir responsabilidades ou transferi-las para o sistema tecnológico faz emergir novas formas de graduação hierárquica que, não seguindo a linha formal, no entanto, não dispõem de menor poder de imposição de directrizes. Uma outra situação, relatada pelo mesmo entrevistado, corrobora o facto dos actores dos níveis superiores da hierarquia formal imporem limites às actividades dos actores da periferia baseados nas limitações sentidas por eles próprios perante o conhecimento especializado, incompreensível

para eles, da programação das plataformas electrónicas, originando novas formas assimétricas de poder presididas por uma nova elite heterogénea:

[...] Tive uma situação em relação à contratação de docentes em que a plataforma, lá, estava acessível, mas o Manual de Instruções ainda não estava disponível para consulta. Acontece que fiz a seriação dos candidatos e aparecia lá [a função] “Notificação” dos cinco primeiros candidatos. Pensei que tinha de ser eu a notificar os candidatos e clicar em cada docente; só tinha um asterisco, eu clicava nele e pensava que ia comunicar com os docentes, para notificá-los para a entrevista. Mas não; ao clicar seleccionou o candidato. Por sorte foi o primeiro candidato; por sorte foi o candidato que acabou por ficar – [nessa altura], na contratação de docentes, 50% é para análise curricular; os outros 50% são para a entrevista -. Preocupada, aflita, “stressada”, evidente, liguei para o poder central, para os técnicos e a técnica respondeu-me:

- “*Agora não há nada a fazer. Tem de seleccionar essa candidata. Faça tudo por tudo para que seja ela a candidata seleccionada*”.

- “Peço imensa desculpa. – disse eu - Estou a seleccionar agora, os outros candidatos vão ver e vêem que seleccionei e já marquei a entrevista para os outros. Já coloquei na página da internet e, embora estejam notificados, já coloquei na página da internet a entrevista, quer dizer, vêem-na seleccionada e dizem logo ‘Não fez entrevista nenhuma’. Isso não tem lógica”.

- “*Olhe, resolva porque agora nós aqui já não podemos fazer nada*”.

Portanto, isso para mim criou-me muito *stress*, a minha sorte foi aquela candidata ter sido seleccionada. E se não fosse? Ou se ela não aparecesse? Ou outra situação qualquer... Eu fiquei ali numa situação que não podia resolver, nem me resolveram do poder central” (E020G).

Portanto, a plataforma é engrandecida aos olhos dos utilizadores e a sua lógica de funcionamento torna-se imperativa, definitiva, acabada, exercendo um “efeito dominador como força, como braço do poder” (E07ES) perante a qual os actores escolares, apesar do descontentamento, acabam por não ter outra alternativa se não “obedecer àquela ordem impessoal” (Weber, 1993: 174). Por isso, no campo empírico eles reconhecem que as plataformas “é que mandam” (E020G), são “soberanas” (E030G; E05AD), “não deixam que as alterem” (E020G; E030G), só deixando responder àquilo que nelas está prescrito (E06AD), potenciando, deste modo, uma distribuição desigual de poder na medida em que implica uma igual elevação do *status* daqueles que por detrás delas as comandam e lhes conhecem os segredos técnicos e funcionais. Segundo o entrevistado E05AD, por vezes,

[...] até nos obrigam a comprometer quase a nossa integridade e [... no] exemplo mais recente da validação da mobilidade: havia dois ou três campos, duas ou três perguntas iniciais para as quais não podíamos responder – na maioria ou esmagadora maioria dos casos só se podia responder ou só havia a opção “sim” ou “não” - e o que deveria constar era um “não relevante” e validar na mesma. Nós tivemos de responder, para podermos realizar e cumprir os prazos, tivemos de prestar informações falsas. Não há outra maneira de dizer, é assim mesmo. [...] Portanto, elas de facto *sobrepõem-se e são soberanas e até tiranas* quase, porque para cumprirmos os prazos temos de fazer aquilo que não devemos, temos de submeter e andar para a frente com respostas que não devíamos dar. Por exemplo, “o professor entregou procuração” - noventa e nove vírgula nove por cento dos professores não utiliza procuração para fazer o seu concurso, - ora, se respondermos que não, invalidamos o concurso; temos de responder que sim” (E05AD).

Assim, a indiferença tecnológica incorporada nas funcionalidades das plataformas electrónicas é utilizada como recurso de poder por um aglomerado de actores do perímetro do poder central para limitar os utilizadores a “só responder a situações que eles querem que a gente responda”

(E06AD), não podendo, frequentemente, a escola “dizer mais do que aquilo que a plataforma nos deixa dizer” (E06AD). Esta prática intensifica as características burocráticas do sistema organizacional educativo na medida em que torna a conformidade com as ordens da nova elite heterogénea da Administração praticamente inescapável, acentuando formas assimétricas de poder baseadas no conhecimento especializado e não na autoridade meramente decorrente da estrutura hierárquica formal. Essa diferenciação de *status* alavancada na soberania inflexível das plataformas, ao não admitir espaço para a negociação de regras e estruturação mitigada de campos de acção, estabelece um “totalitarismo operacional” (Ellul, 1974: 65) que abre espaço para o desenvolvimento de outros tipos de totalitarismos<sup>492</sup>.

## 12. As plataformas de gestão escolar: a retransmissão intensificada da racionalização

*“[...] era um preto que vergalhava outro na praça. O outro não se atrevia a fugir; gemia somente estas únicas palavras: “Não, perdão, meu senhor; meu senhor perdão!” Mas o primeiro não fazia caso, e, a cada súplica, respondia com uma vergalhada nova. [...] Era um modo que o Prudêncio tinha de se desfazer das pancadas recebidas – transmitindo-as a outro. Eu, em criança, montava-o, punha-lhe um freio na boca, e desancava-o sem compaixão; ele gemia e sofria. Agora, porém, que era livre, dispunha de si mesmo, dos braços, das pernas, podia trabalhar, folgar, dormir, desagrilhoado da antiga condição, agora é ele que se desbancava: comprou um escravo, e ia-lhe pagando, com alto juro, as quantias que de mim recebera” (Machado de Assis, 1994: 91-92).*

Empiricamente constata-se que os órgãos de gestão escolar reproduzem internamente, de uma forma mais intensificada ainda, as práticas racionalizadoras e de controlo que lhes são dirigidas pelo poder central. Os directores escolares, cada vez mais isolados na sua responsabilidade, movidos pela ideia ilusória de autonomia e pela insegurança própria de quem não possui recursos humanos e financeiros suficientes para fazer face às necessidades, implementam práticas organizativas mais rigorosas que evidenciem o cumprimento zeloso dos cânones de uma organização altamente racionalizada<sup>493</sup>. Desta forma, as regras integradas pelo poder central

---

492 O resultado da aplicação da fórmula de cálculo do rácio de recursos humanos não docentes (Ponto 2.3 da Portaria n.º 1049-A/2008, de 16 de Setembro) a atribuir a cada organização escolar, operacionalizado através da plataforma da DGEstE, determinou que a unidade organizacional em análise não necessitava nem de dispensar nem de receber funcionários. Porém, este resultado de soma nula não contemplava os dados relativos à aposentação recente de dois funcionários. O director contactou, então, os serviços regionais da DGEstE que procederam à actualização dos dados na plataforma, resultando segundo o novo cálculo um *deficit* de dois funcionários. No entanto, continuando na plataforma dos serviços centrais da DGEstE os dados desactualizados, o director telefonou para Lisboa e explicou novamente a situação a um técnico que procedeu à alteração e vendo que do resultado da actualização da fórmula advinha um *deficit* de dois funcionários, exclamou peremptório: “Mesmo assim não precisa!”

493 De acordo com o entrevistado E10RE “as gestões das escolas estão a começar a aperceber-se que rapidamente podem ficar sozinhas, sozinhas no sentido em que agora como me chega tudo a mim, eu tenho de decidir tudo e há áreas onde não deveria ser eu e, então, querem ter relatórios, dados [...]”.

nas suas plataformas, bem como os procedimentos em matéria de avaliação e monitorização das organizações escolares exercem um efeito de propagação sobre o comportamento e as práticas que os actores escolares adoptam nos seus processos organizativos. As escolas, por seu lado, tornam-se reféns dos critérios decididos e da análise feita pelos actores do perímetro do poder central<sup>494</sup>, não resistindo a imitá-los, reproduzindo, ainda com maior intensidade no seu interior, as práticas de que são destinatárias.

Assim, o processo de desmaterialização administrativa que difundiu no quotidiano da administração educativa a utilização intensiva dos meios electrónicos com as suas

---

494 Os processos organizacionais implementados pelo poder central onde imperam as metas calculáveis, os objectivos quantificáveis com precisão e os indicadores orientados para comparações performativas entre organizações escolares (Lima, 2015: 1342) exercem uma grande pressão sobre as escolas levando-as a adoptar os critérios de acção do poder central como aqueles pelos quais elas se devem regular e o seu trabalho vai ser avaliado. Estes processos organizacionais são operacionalizados através de plataformas electrónicas específicas que favorecem o desenvolvimento de perspectivas que valorizam a dimensão gestionária e contabilística no universo educativo, sendo possível através das suas funcionalidades técnicas elaborar indicadores que permitam mensurar, comparar e hierarquizar. Neste sentido, o Portal Infoescolas enquadra-se neste tipo de plataformas proporcionando um conjunto de dados estatisticamente significativos que fornecem uma fotografia de cada organização escolar quer ao nível demográfico quer sobretudo no âmbito dos “indicadores de desempenho escolar”. Estes indicadores desdobram-se noutros mais específicos onde se nota um trabalho técnico de gestão da informação com o objectivo de comparar escolas, verificar a sua evolução e posicioná-las no contexto geral das outras escolas, através de sinaléticas próprias conforme os indicadores apresentados por cada escola se encontrarem entre os 25% mais altos ou mais distantes positivamente da média do país, entre os 25% mais baixos ou mais distantes negativamente ou na média das escolas do país. Por exemplo, o “indicador da progressão relativa dos alunos entre o 9.º ano e o 12.º ano” compara os “resultados que os alunos obtiveram nos exames nacionais de 12.º ano com os resultados que os mesmos alunos haviam obtido, três anos antes, nos exames nacionais do 9.º ano” (<http://infoescolas.mec.pt/>), conseguindo-se analisar e comparar com outras escolas a evolução média de uma organização escolar nos últimos anos, agregando os resultados individuais dos alunos dessa escola. Existe, ainda, o “indicador dos resultados em contexto” que “compara os resultados dos alunos do 12.º ano da escola, com os dos alunos das outras escolas públicas do continente que têm contextos semelhantes” (*Ibid.*), bem como o “indicador de alinhamento das notas internas” que “compara as notas internas atribuídas pela escola aos seus alunos com as notas internas atribuídas pelas outras escolas do país a alunos com resultados semelhantes nos exames nacionais” (*Ibid.*); este indicador pretende medir “possíveis desalinhamentos, entre as escolas, do grau de exigência na atribuição de notas internas” (*Ibid.*). Assim, um interessado que deseje consultar os dados relativos a uma determinada escola ou uma escola que pretenda comparar-se com escolas vizinhas depara-se na plataforma com um retrato rápido, de leitura fácil, num jogo de cores e números que depressa cria a percepção de maior ou menor capacidade daquela escola para fazer progredir os seus alunos quando comparados com os de outras escolas do país, através da orientação maioritária da sinalética nos vários anos em análise; o mesmo acontece com a comparação do desvio (positivo ou negativo) dos resultados dos alunos dessa escola quando comparados com os resultados dos alunos de escolas em contextos semelhantes ou com o grau de alinhamento (ou desalinhamento) das notas internas atribuídas pela escola aos seus alunos com outras escolas do país a alunos com resultados semelhantes nos exames. A plasticidade da plataforma, a facilidade e rapidez com que é construída ou destruída a reputação de uma escola, alicerçada pela aparente objectividade dos “dados que falam por si”, constitui um factor que desequilibra no momento dos encarregados de educação escolherem a escola para matricular os seus educandos. Pela leitura simples e superficial facilmente se fabrica a reputação de uma escola como “de excelência”, ou seja, se todos ou quase todos os desvios relativos aos indicadores são superiores à média, ou então, de escola de “fraca qualidade” se apresenta baixos índices de desempenho e, portanto, uma escola a evitar. No entanto, mesmo a aparente objectividade destes indicadores não garante qualquer espécie de imunidade contra a sua distorção, uma vez que, por exemplo, os valores positivos apresentados por uma escola no “indicador da progressão relativa dos alunos entre o 9.º ano e o 12.º ano” podem não corresponder a um real progresso nas aprendizagens, mas representar a acção estratégica da escola de “puxar as notas para cima” no 12.º ano de modo a causar boa impressão junto do poder central e da opinião pública, sobretudo num contexto de forte pressão de disputa por recursos.

potencialidades no tratamento e gestão de dados, de dissecação e categorização de informações relativas à realidade escolar aliada a orientações políticas e ideológicas em torno da gestão por resultados, avaliação e prestação de contas, têm contribuído para o crescimento de processos de racionalização na administração educativa (Lima, 2015: 1347) e, por contágio, também nas escolas. O “Modelo para comparação estatística dos resultados académicos em escolas de contexto análogo”, elaborado pela Direcção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência, constitui um exemplo desta prática. Este modelo retrata o desempenho de cada organização escolar e constitui uma base informativa para as equipas de avaliação externa, através de um conjunto de indicadores estatisticamente significativos onde o Valor Esperado para os resultados para cada organização escolar depende do contexto, aferido com base num conjunto de dados quantitativos, agrupados em 3 grandes grupos, designados *clusters*. Este modelo, baseado nos dados recolhidos e agregados de várias plataformas do poder central, procede a uma análise da realidade de cada organização escolar, designadamente, medindo o seu desempenho baseado no tratamento filtrado e detalhado, desagregando e categorizando o desempenho das organizações escolares em percentis. Deste modo, a organização escolar vê a sua situação analisada segundo um conjunto diversificado de indicadores que tomam como medida não a média observada ou a média nacional, mas a média esperada (média calculada segundo uma multiplicidade de indicadores estipulados pelo poder central) o que faz com que, por exemplo, a unidade organizacional em análise no exame de Matemática do 6.º ano de 2013 tenha ficado situada 7 pontos acima da média nacional, mas 1,1 pontos abaixo do esperado para a categoria onde fora unilateralmente colocada. O quadro que resulta desta análise fornece um panorama e uma imagem sintética e estilizada de uma determinada organização escolar, elemento fundamental para a medição da sua performance, classificação em termos de avaliação externa e instrumento de controlo e gestão na medida em que permite por exemplo sinalizar determinados expedientes utilizados pelas organizações escolares para aumentar de forma artificial as classificações nos exames e assim ficarem mais bem posicionadas nos rankings<sup>495</sup>.

---

495 Várias organizações escolares, como forma de ficarem mais bem posicionadas nos rankings dos exames nacionais, usam o expediente de serem muito rigorosas na avaliação nos anos de escolaridade sujeitos a exames nacionais, aumentando o número de retenções, não levando os alunos com piores desempenho a exame, mas encaminhando-os para os exames de alunos autopropostos que não entram nos cálculos para efeito das médias das classificações de exame. No entanto, estes exames de alunos autopropostos acabam por se tornar uma ritualização na medida em que a escola, como forma de os compensar pelo rigor utilizado inicialmente para os furta a exame e de modo a não os prejudicar, acaba por facilitar a sua posterior aprovação. Desta forma, a escola utiliza para benefício próprio diferentes padrões de exigência (mais rigorosos para efeitos de submissão a exame nacional e mais ligeiros para os exames dos alunos autopropostos), dando com uma mão aquilo que retirou com a outra. O número de alunos submetidos a exame nacional fica mais selectivo e, por isso, diminui; por sua vez, o número de

Algumas plataformas electrónicas usadas pelo poder central prestam-se, assim, a formas de acção cada vez mais racionais, ou seja, calculáveis e precisas para exercer um controlo tecnicamente racional com meios mais desenvolvidos para atingir determinados fins qualquer que seja o valor ou significado desses fins. A crescente racionalização dos processos organizacionais tem como consequência um controlo mais intenso, abrangente e indirecto e a plataforma como tradução de uma lógica racionalizadora é um meio altamente racional de prossecução de um fim especificado com precisão, porque a partir de um ponto de vista puramente técnico, ela consegue-o de forma exactamente inequívoca. Por isso, ela é “racional na medida em que envolve o cálculo” (Brubaker, 1984: 11), ou seja, essencialmente num sentido puramente formal na medida em que a calculabilidade como característica essencial da ordem tecnológica, surge como uma marca indelével inscrita em todas as suas funcionalidades, o que lhe permite uma acção administrativa com maiores níveis de previsibilidade e fiabilidade. A preocupação com a fiabilidade das tecnologias utilizadas em contexto educativo tem como consequência a acentuação das suas dimensões formais e objectivas onde as escolas são concebidas como instrumentos racionais em busca da realização de objectivos não problemáticos onde predominam a velocidade e o cálculo racional de grandes massas de dados, o recurso a formas de controlo automático e abrangendo cada vez maior número de movimentos e acções organizacionais (Lima, 2015: 1346).

Neste sentido, as organizações escolares sentem também necessidade do apoio de plataformas com funcionalidades técnicas capazes de operar como instrumentos de gestão, de produzir o tratamento filtrado da informação, elaborar correlação entre variáveis, ou seja, mecanismos que acrescentem em capacidade de gestão racionalizada da vida escolar. As organizações escolares têm-se mostrado particularmente activas na sua contribuição para o desenho funcional destas plataformas, ajustando-as a um quadro mais alinhado com as práticas das plataformas do poder central, tornando-as aptas para operacionalizar modelos de governação e técnicas de gestão capazes de garantir padrões de competitividade e atractividade, de inovação e diferenciação com outras escolas ou imitando as práticas em voga de acordo com o “cânone gerencialista” (Lima,

---

alunos autopropostos aumenta. É este número elevado de alunos autopropostos que é detectável no quadro “Modelo para comparação estatística dos resultados académicos em escolas de contexto análogo”, através da comparação entre o total de alunos, o número de alunos propostos para exame, o número de alunos autopropostos e o número final de alunos que transitaram de ano (após a realização dos exames internos pelos alunos autopropostos). Este dado mereceu um dos primeiros comentários por parte da equipa de avaliação externa à unidade organizacional em análise no ano de 2015, facto este que mostra como, sobretudo os elementos da Inspeção Geral da Educação, têm conhecimento desta realidade. Também a ela se refere Justino (2014: 14) quando constata com preocupação, referindo-se à “forma como algumas escolas tendem a aumentar a retenção dos alunos de forma a não fazer baixar as médias das classificações de exame”.

2014: 1077). Assim, as suas necessidades, maioritariamente provocadas pelas exigências do poder central<sup>496</sup>, são transmitidas às empresas que as criaram e gerem que incorporam nelas as características funcionais solicitadas pelas escolas. Partindo do princípio de que “quanto melhor for a plataforma, melhor ela vai ser aceite pelas escolas” (E10RE) e é mais bem aceite na medida em que lhes proporcionam maior capacidade de gestão, sendo essa característica cada vez mais valorizada pelas escolas e, por isso, mais solicitada por elas junto das empresas que programam as plataformas e, como refere o entrevistado E10RE,

“cada vez mais é exigido pelas escolas por dois motivos: por quererem destacar-se, porque as escolas também estão em concorrência umas com as outras [...] e para se destacarem têm que ter dados para poder mostrar coisas. E, por outro lado, precisam de apresentar resultados; a pressão para mostrar resultados é grande e é do poder central, mas são as escolas que pedem, ou seja, ‘eu para poder corresponder a estas solicitações quer do poder central, quer dos pais dos meus potenciais clientes preciso disto’. E pedem-nos: ‘logo que possam, queria isto, queria aquilo’. As escolas pedem muita coisa e sugerem muita coisa ao detalhe”.

Nesse sentido, existe uma correlação entre as escolhas das escolas em termos organizativos e as práticas e exigências do poder central, de modo que “as políticas vão-se sentir no fim da linha, sempre” (E10RE). Assim, aquilo que se faz no centro tende a repercutir-se na periferia.

Segundo o entrevistado E10RE,

“o que eu vejo hoje é que, com as entidades intermédias a desaparecerem como, por exemplo, os CAE ‘S, as Direcções Regionais a ficarem cada vez com menos poder, as decisões são transmitidas directamente para os directores. Os directores têm que tomar muitas decisões, têm muitas formalidades para cumprir e para isso precisam de boas ferramentas”.

Daí a preocupação crescente dos directores na recolha de evidências com detalhe. Mesmo nas organizações escolares que utilizam funcionalidades mais básicas, a existência do registo detalhado de uma enorme quantidade de movimentos e tempos e a desagregação dos processos de trabalho em tarefas, registadas e controladas de forma automatizada, medido o tempo da sua duração e verificados os termos dos actos previstos, a sua eventual ausência ou deficiente cumprimento, constitui uma prática indispensável. As próprias plataformas procedem à análise sistemática dos dados registados, apresentando mapas gerais e individualizados onde são expressos ao mínimo detalhe a decomposição do processo de trabalho de forma simples e racional, características racionalizadoras compatíveis com as perspectivas taylorianas<sup>497</sup>. Desta

---

496 Segundo o entrevistado E10RE, “essas necessidades foram todas impostas pelo governo, ou seja, as escolas têm necessidades e é óbvio que a legislação e a continuidade de mudança proporcionam um crescimento nos *softwares*. Senão não havia a necessidade de ter *softwares* organizados”.

497 A racionalização da vida organizacional através do registo e análise detalhados de tempos e movimentos de um indivíduo ou de uma tarefa específica reduzindo o processo de trabalho ou a acção dos intervenientes a simples operações, dos quais pode ser feita uma análise sistemática e objectiva dos dados obtidos para efeitos de controlo e reconstrução do processo de trabalho de modo mais simples e racional (Mouzelis, 1991: 90), como método típico do taylorismo, encontra expressão nas práticas das organizações escolares através das plataformas de gestão



forma, determinado tipo de plataformas electrónicas mostram-se congruentes com abordagens de tipo neotayloriano aplicadas à modernização do serviço público na medida em que favorecem “a fixação de níveis de esforço expressos em termos quantitativos” (Pollitt, 1993: 177) sendo especialmente apropriadas para a aplicação de indicadores claros de execução destinados a medir a conquista de objectivos e a distinguir para efeito da atribuição de recompensas a actores ou organizações que conseguem atingir determinados resultados (*Id., Ibid.:* 56).

Neste sentido, as plataformas electrónicas de gestão escolar prestam-se à disseminação de práticas de carácter gestionário e tecnocrático, tornando-se gestão de uma organização escolar cada vez mais um acto solitário ou restrito de um pequeno grupo através de plataformas em que o director, como órgão unipessoal, decide quase tudo, pois como reconhece o entrevistado E010RE, frequentemente, “uma pessoa na escola poderá estar a decidir tudo, na plataforma, porque tem acesso a essa informação toda e com a sua forma de estar e o que conhece, decide tudo”. As plataformas electrónicas favorecem essa gestão unipessoal das organizações escolares em detrimento das práticas colegiais e de pendor mais participativo, aproximando-as das práticas típicas da burocracia monocrática e afastando-as dos processos democráticos de participação na tomada de decisões. Daí que, segundo o entrevistado E10RE, “as grandes sugestões [das escolas] vêm na área da gestão sempre”. Por isso, é que segundo o mesmo

---

escolar. De facto, a quantidade de actos e movimentos das organizações escolares sujeitos a registo detalhado e ao tratamento e controlo dos dados obtidos é significativo. No entanto, mais do que a capacidade de registo, por exemplo, dos movimentos efectuados pelos alunos e pessoal não docente operados através do cartão electrónico, dos movimentos realizados através do livro de ponto electrónico, dos actos relacionados com o processo de avaliação e assiduidade dos alunos, merece destaque como elemento distintivo das potencialidades das plataformas de gestão escolar e factor específico das características neotaylorianas nos sistemas organizativos das organizações escolares, o detalhe, a minúcia e a possibilidade de manipulação e tratamento dos dados arquivados e a sua consulta e organização filtrada. Estas plataformas permitem, assim, a análise da realidade escolar sobre os mais variados aspectos, elaborando tendências e evoluções ao longo de anos, permitindo utilizá-las como instrumento eficaz de gestão. Além da análise global, permite, sobretudo, eleger, à maneira tayloriana, o indivíduo como unidade principal de análise e intervir sobre a prestação e conduta dos diferentes actores organizacionais individualizados, possibilitando o estudo comparativo e estabelecer hierarquizações entre colaboradores da organização educativa. Diariamente é controlado, através de fichas de dados, por exemplo, o cumprimento do horário de trabalho do pessoal docente e não docente com o máximo detalhe: no caso do pessoal não docente, apresentando detalhadamente o momento de todas as entradas e saídas bem como o cálculo do número de horas de trabalho diárias e semanais; relativamente aos docentes é controlado o registo automático com um grau de fiabilidade mecânica de todos os movimentos relacionados com o cumprimento do horário docente, sumários, faltas..., bem como estabelecer o perfil de cada docente em diversas categorias do seu desempenho profissional, tais como a avaliação que atribui aos alunos, actividades dinamizadas... Noutras áreas da vida escolar as possibilidades de controlo de dados são inúmeras, desde a assiduidade, incidências de ordem disciplinar, actividades pedagógicas frequentadas pelos alunos ou o controlo dos almoços na cantina escolar. No funcionamento de outros serviços (papelaria, bufete...) é possível saber com detalhe os movimentos de cada indivíduo da escola, o que adquiriu, a respectiva data e hora, o funcionário que o serviu, os gastos pessoais de cada elemento da organização ou todos os movimentos efectuados pelo funcionário no seu serviço. Estas plataformas electrónicas facilitam, assim, a racionalização da vida escolar desde um ponto de vista mecanicista, privilegiando os aspectos instrumentais do comportamento humano.

entrevistado, “anteriormente, as empresas [vendedoras das plataformas de gestão escolar] é que impunham os ritmos às escolas, mas esse paradigma mudou. As escolas, hoje, querem mais”<sup>498</sup>. Movidas pela pressão do poder central e pelo contexto de concorrência em que têm que apresentar resultados, as escolas cada vez mais tomam a iniciativa. Para o entrevistado E10RE a principal preocupação das escolas

“não é a gestão de quem são as pessoas que não escrevem sumários, não nos fazem essa pergunta. Fazem perguntas do género: qual é a influência dos resultados dos alunos em função do nível habilitacional dos pais, pelo mais alto e pelo mais baixo ou a correlação entre ter escalão e não ter escalão, ou a correlação de ser masculino ou feminino, são coisas mínimas que temos que dar, mas com o tempo vão querer outras coisas, nós vamos precisar de dados. Por exemplo, nós antigamente não sabíamos a idade dos pais, não é um campo obrigatório; hoje se fizerem a caracterização nós até podemos dizer qual é a média de idades dos pais nos melhores e nos piores alunos, para saber se há uma correlação”.

Nesse sentido, as escolas não só fazem repercutir internamente as características racionalizadoras instituídas pelo poder central como as reforçam, implementando sistemas organizativos altamente racionalizados, indo para além das práticas e exigências do poder central<sup>499</sup>. Nesta racionalização dos processos organizacionais, as escolas procuram imitar e munir-se de instrumentos capazes de responder tanto às exigências do poder central, como às necessidades colocadas pelos encarregados de educação. O uso de uma plataforma com características aperfeiçoadas pode ter um impacto forte nos *stakeholders* e constituir um elemento diferenciador num contexto de concorrência e expressão de uma organização moderna

---

498 De acordo com o entrevistado E10RE “as escolas querem mais ferramentas, mais dados, mais informação e acima de tudo mais facilidade, querem actos mais informativos... [...] querem tendências, já começam a criar alguma inteligência nesse sentido. Por exemplo, estes alunos chumbavam, e nas disciplinas que estão em risco são maioritariamente dados por este professor, por exemplo, ou então são todos alunos destas zonas, ou procedem do ano anterior que teve não sei quantas negativas. Essas coisas vão ser os indicadores de amanhã...”.

499 A existência de *softwares* ou plataformas electrónicas para operacionalização do processo de avaliação dos alunos tem influência na forma como é realizada essa mesma avaliação. De facto, os docentes com o apoio de aplicações informáticas específicas para a realização da avaliação que têm incorporados nas suas grelhas o cálculo automático de valores, percentagens e níveis a atribuir aos alunos, ficam mais presos à lógica da “avaliação segundo o *software*”, atribuindo a avaliação na base de uma aritmética de valores em detrimento dos aspectos humanos e motivacionais, próprios de uma lógica de avaliação contínua. Esta prática adoptada por muitas escolas pode ser melhor ilustrada apresentando a experiência de uma docente da unidade organizacional em análise que no ano lectivo acumulou funções noutra organização escolar situada no concelho 2B, distrito 2. A prática de atribuição da avaliação sumativa aos alunos adoptada nessa escola era obrigatoriamente operacionalizada através de uma plataforma programada de modo a calcular automaticamente o peso de cada um dos indicadores de avaliação de cada área disciplinar, a sua soma no final de cada período e a respectiva atribuição automática do nível, bem como a média dos períodos no final do ano lectivo e a atribuição do nível final. Os dados decorrentes da “avaliação segundo o *software*” resultavam numa forma de avaliação fria e impessoal, aferida segundo uma lógica meramente aritmética, mecânica e automatizada, indiferente às especificidades de cada caso em particular como é específico do acto de avaliar. Ela impunha-se ao docente que não podendo alterar os dados inseridos nos períodos passados que somavam directamente com os dados do último período, impossibilitavam, neste caso, o docente de atribuir um nível diferente daquele que resultava do cálculo efectuado pela plataforma, como forma de corresponder a factores como o progresso e motivação do aluno no último período, cuja subida de rendimento lhe davam legítimas expectativas de uma avaliação superior do que aquela ditada pela plataforma. Este procedimento excede o estipulado nas disposições legais e ultrapassa na sua forma racionalizada as directrizes e práticas da administração central.

que usa mecanismos organizativos sofisticados (E11RE). É com esta preocupação que o entrevistado E10RE se refere ao nível de racionalização de processos executados através da plataforma quando afirma que “nós não estamos a discutir se os professores fazem sumários via web, nós não estamos a discutir se os professores conseguem lançar avaliações; nós estamos a discutir coisas que estão ‘lá em cima’”, apresentando como exemplo o Plano de Actividades integrado, automatizado e personalizado, ou seja,

“Uma aplicação que faça a gestão dos fluxos das propostas de actividades e todos os mapas sejam criados de forma automática. [...] Tudo isso seria preenchido numa plataforma que depois organiza: se querem ver por períodos, se querem ver por tipo de actividade, se querem ver por proponente. [...] E depois de aprovadas e autorizadas [as actividades] vão para as agendas das turmas. A ideia é que o pai não visse só os testes, mas que também visse, por exemplo, que vai haver um corta-mato no dia X e a ideia é que isso esteja tudo disponível. [...] A ideia é que se é para o 10.º A e se o meu filho é aluno do 10.º A me apareça na agenda dele e eu quando imprimo uma agenda veja tudo o que ele tem, e até diga se a actividade é para ele. Por exemplo, “Olimpíadas” para o décimo ano, nem todos os miúdos vão às “Olimpíadas”. A mim também me interessa saber se é para o Manuel, para a Maria e para o João e se essa actividade está sujeita a inscrição ou não...”

Pertencendo a iniciativa e a gestão destas plataformas electrónicas às escolas, no entanto, não são uma expressão da sua capacidade de autogoverno, mas uma forma dos directores escolares (como órgão unipessoal e principal responsável pela efectiva concretização de metas e objectivos, quase sempre central e hierarquicamente definidos) criarem mecanismos de controlo organizacional mais severos<sup>500</sup> e formas de gestão supostamente mais eficientes e eficazes para garantir as condições necessárias à obtenção das metas e objectivos a que estão ligados (Afonso, 2003b: 21). O poder central, não estando presente directamente na gestão quotidiana neste tipo de plataformas, não está, porém, delas ausente. Ele entra na equação dos motivos e objectivos últimos que norteiam as práticas das escolas, constituindo, deste modo, uma forma indirecta da gestão do centro através do condicionamento organizativo das periferias por via da pressão dos resultados e da prestação de contas. Estas práticas mostram-se congruentes com a ênfase prestada pela Nova Gestão Pública à medida e ao cálculo através dos indicadores quantitativamente fixados e avaliados, ou seja, vão na mesma direcção do espírito da modernização weberiana (Hood, 1996: 485). Nesse sentido, as plataformas que as operacionalizam constituem uma manifestação expressiva do modelo de plataforma *Instrumento de Gestão* uma vez que os fins para que são utilizadas, os objectivos que movem os seus

---

500 O controlo que o poder central exerce sobre as organizações escolares também é reproduzido internamente por estas. Para isso, muitas escolas criam os mais diversos *softwares* para o aperfeiçoamento de processos internos de controlo. Por exemplo, a unidade organizacional em análise de modo a diminuir a indisciplina dos alunos criou um software para registo e tratamento de participações de ocorrências de carácter disciplinar dos alunos de forma que um aluno quando for ao gabinete do director este tem acesso imediato ao histórico detalhado do aluno em termos disciplinares, com a data das participações, o tipo de infracção disciplinar, as medidas aplicadas...

responsáveis e as suas próprias funcionalidades seguem um quadro marcadamente gestor e técnico-racional. A dimensão weberiana do *cálculo racional* no qual maioritariamente se baseiam, utilizam-no como mecanismo de produção de indicadores, avaliação sistematizada de resultados e recurso de gestão e racionalização das escolas perante a necessidade de “novas formas estandardizadas de prestação de contas e garantia da qualidade” (Lima, 2011b: 74) tal como para a competitividade entre escolas incrementada por uma agenda gerencialista e modernizadora.

### **13. Plataformas electrónicas e a mecanização da Administração: a mistificação da técnica e a alienação do humano**

A analogia da máquina usada por Max Weber para caracterizar a administração burocrática (Weber, 1966: 200-202; 1993: 730-731; 1990: 136) encontrou na administração através das plataformas electrónicas, particularmente nas plataformas do tipo *Labirinto Electrónico*, novas formas de expressão. Os mecanismos electrónicos automatizados ao serviço da “máquina viva que representa a organização burocrática” (Weber, 1993: 1074) transformam-na numa entidade cada vez mais misteriosa e distante que funciona para além do controlo e compreensão dos actores organizacionais ainda mais impotentes e estrangidos para aceitar as determinações de um sistema administrativo electrónico mistificado. Este fenómeno é particularmente visível nos procedimentos administrativos electrónicos que se baseiam num sistema de automatismos e encadeamento de opções condicionadas por escolhas anteriores e condicionadoras das subsequentes seguindo um caminho inevitável porque orientado pela obediência escrupulosa a um conjunto de regras inscritas nas funcionalidades técnicas das plataformas. A *automatização de procedimentos* dessas plataformas produz um efeito em cadeia com especiais consequências no caso de operações incorrectas, validações irregulares ou omissões de actos, propagando erros de difícil correcção *a posteriori* devido à engrenagem encadeada da plataforma<sup>501</sup>. Assim, em procedimentos como, por exemplo, o concurso electrónico de docentes, em que concorrem em simultâneo milhares de candidatos e intervêm centenas de utilizadores institucionais, as automatizações geram implicações mútuas, onde os milhares de operações e escolhas efectuadas pelos diferentes candidatos interferem no posicionamento dos outros candidatos. Neste caso uma incorrecção introduzida na engrenagem electrónica dissemina-se automaticamente pela plataforma, tornando praticamente impossível reconstituir a situação

---

501 Cfr. Provedoria de Justiça, ofício 1528, de 20 de Fevereiro de 2015.

como se o engano não tivesse existido, porque na maioria das situações implicaria reverter decisões consumadas pelo mecanismo incessante e imparável da plataforma<sup>502</sup>.

Neste sentido, numa ordem organizacional comandada por regras formais e inflexíveis incorporadas nas plataformas os actores organizacionais são compelidos a ajustarem-se à mecânica organizacional, transformados numa espécie de “engrenagem num mecanismo sempre em movimento” (Weber, 1982: 265). A sua capacidade de manobra diminui em detrimento de um sistema automatizado com um ritmo fixo. O funcionamento preciso e imutável do próprio mecanismo electrónico, sobretudo quando dele resulta consequências para a condição e interesses dos utilizadores, provoca nestes uma mistificação das plataformas electrónicas que os leva a temer as estruturas técnicas. Assim, verifica-se, com frequência, no contexto empírico uma concessão de poderes dos actores humanos aos instrumentos electrónicos, expressão de uma inversão de meios e fins como manifestação de uma acção meramente adaptativa ao domínio da racionalidade técnico-burocrática, onde as plataformas electrónicas passam de mero instrumento ao serviço dos actores humanos a uma força à qual eles se têm de ajustar. As estruturas administrativas electrónicas adquirem uma dinâmica e independência próprias, emancipando-se enquanto entidade abstracta dotada de uma força própria que marca o ritmo da acção organizacional quotidiana em virtude do seu carácter automatizado e decisivo<sup>503</sup>. Por isso, as plataformas são geradoras de insegurança nos actores humanos quando lidam com elas nas tarefas diárias, influenciando comportamentos, processos de trabalho e até a condição ontológica em geral<sup>504</sup>. Os actores escolares referem-se frequentemente a elas como causadoras “sempre de uma insegurança muito grande” (E010G;

---

502 Tal acontece, por exemplo, quando um horário de um docente é indevidamente qualificado como temporário e lançado na plataforma, correspondendo, no entanto, na realidade a uma necessidade anual. Este facto tem implicações no processo gerado pela plataforma de atribuição do horário, porque vai excluir automaticamente desse horário todos os docentes que concorreram somente para horários anuais e que normalmente são aqueles que pelas regras do concurso mais direito terão a ele, ou seja, os candidatos com melhor graduação profissional e mais bem posicionados na listagem de ordenação (ver Recomendação do Provedor de Justiça – Processo Q-0556/12, de 08 de Julho de 2013).

503 A burocracia é para Karl Marx uma instância específica do processo geral de alienação, ou seja, a forma como as forças sociais escapam do controlo do homem, alcançam uma existência independente e voltam finalmente contra ele, seu criador. Esta noção de alienação encaixa admiravelmente no caso da burocracia e especificamente da burocracia electrónica. De facto, a burocracia na sua manifestação electrónica torna-se uma força autónoma sentida pela maioria dos actores organizacionais como uma entidade misteriosa e distante, como algo que determina as suas vidas, está para além do seu controlo e compreensão, perante a qual se sentem constringidos e impotentes (Mouzelis, 1991: 15-16).

504 O entrevistado E030G refere que “[...] mesmo quando as plataformas são simples e objectivas nos sentimos sempre muito nervosos. Pessoalmente sabendo que tenho que preencher, que inserir dados [na plataforma], já tenho que ter aquela disponibilidade mental e calma porque já sei que entro em stress facilmente ou, então se as coisas não correm bem ou se tenho dúvidas, mesmo aquilo que nos parece óbvio de preencher, no momento em que sabemos que depois de submeter já não há volta a dar, ficamos nervosos. Até nos convenceremos que tem que ser...”.

E030G), “bastante receio” (E010G; E09RE), produzindo “um grande medo” (E08AB) onde “o submeter [...] praticamente é um botão em que não se clica, que se deixa para o último dia e decerto para o último minuto, porque tem que se verificar uma, duas, três vezes” (E010G)<sup>505</sup>. O carácter irreversível (ou o receio da irreversibilidade) dos actos praticados através das plataformas electrónicas (com especial destaque para a opção de “submissão”) e a consequente impossibilidade de alteração de dados (E030G) ganha uma força própria que se impõe aos utilizadores, estando, por isso, muito presente no imaginário dos actores empíricos (Quadro X).

**Quadro X - Resultados ordenados da Ficha-Diário (equipa de gestão) no item “Que tarefa dedicou especial atenção na sua realização devido ao seu carácter irreversível?”**

Tarefas Realizadas	Pontos	Média
<b>Plataformas electrónicas</b>	<b>322</b>	<b>5,9</b>
Trabalho administrativo variado	283	5,2
Reuniões	220	4
Atendimento	215	3,9
Correio electrónico	175	3,2
Correspondência em papel	167	3
Telefonemas	136	2,5

Este receio da irreversibilidade constitui uma expressão dessa mistificação da tecnologia naturalizada nos actores educativos que sempre que usam uma plataforma electrónica logo se apodera deles um “medo de mexer mal, de clicar mal nos botões” e receio de correr o “risco de se estar a cometer erros e fazer opções erradas” (E08AB), decorrente da sua lógica mecanizada e do seu carácter automatizado. Do mesmo modo, a lógica mecanizada e inflexível de funcionamento da plataforma faz aumentar a “angústia do final dos prazos” (E06DE) originando um estado de permanente insegurança decorrente do que pode acontecer se não procedeu da forma adequada. Este estado de medo inconsciente constitui a expressão do reconhecimento da impotência vivenciada perante um artefacto tecnológico fetichizado e da perda do controlo sobre um mecanismo cujo funcionamento inabalável se engrandece perante eles que os leva a

---

505 O entrevistado E08AB referindo-se ao concurso de professores refere que “os professores entram para fazer concursos com medo, fazem o concurso com medo e têm medo de submeter. Há o medo de mexer mal, de clicar mal nos botões, principalmente naqueles que estão menos habituados, os mais antigos, não tanto dos professores mais novos. No entanto, entre os professores mais novos há pessoas que não conseguem fazer uma candidatura sozinhos, não pelo processo em si, mas pelo risco de se estar a cometer erros no seu processo de candidatura e fazer opções erradas. Acho que a nível dos concursos é uma altura de muito *stress* para os professores e, muitas vezes, as opções que estão a fazer podem não ser as melhores e que a opção que fizeram, deveriam tê-la feito o ano passado e este ano quando a fazem se calhar deviam fazê-la ao contrário. Também mudam a forma de interpretar a legislação e a legislação, o que faz com que as opções possam não ser as melhores no ano seguinte porque tudo mudou e fizeram as opções erradas” (E08AB).

encontrar explicações na presença difusa de poderes ocultos simbolicamente transferidos para as plataformas, tornando plausível a crença na dependência de forças ocultas adversas e na interferência aleatória da “sorte” ou do “azar”<sup>506</sup> enquanto elementos estruturantes da direcção ou do desfecho que tomam determinados processos dos quais pode depender o futuro e a dignidade profissionais<sup>507</sup>. Assim, a utilização das plataformas electrónicas tem “consequências pessoais e sociais” relevantes na vida dos actores escolares individuais e das escolas, porque a sua leitura e interpretação incorrectas e a inadequada utilização funcional podem ter repercussões significativas na vida profissional dos primeiros e na distribuição de recursos ou até na responsabilidade disciplinar das segundas<sup>508</sup>. Por exemplo, na fase de aperfeiçoamento das candidaturas electrónicas dos docentes de 2013 a aplicação electrónica, concebida (tal como grande parte delas) para que o preenchimento de um determinado campo condicione o

---

506 Nas representações dos actores escolares da periferia (órgãos de gestão ou não) está difundida a crença que o trabalho nas plataformas depende de uma determinada dose de sorte ou azar. Por exemplo, o entrevistado E030G refere que os esclarecimentos adequados ou não do poder central para as suas dúvidas “depende muito da *sorte* [dos técnicos que atendem]”. Por seu lado, o entrevistado E020G perante uma má leitura que fez da plataforma de contratação de docentes, seleccionando um candidato quando o queria apenas convocar para uma entrevista, e perante a impossibilidade comunicada pelos técnicos gestores da plataforma de alterar a situação, referiu que o que lhe valeu foi a “*sorte* de o candidato seleccionado ter sido o mais graduado. [...] E se não fosse? Ou se não aparecesse?” (E020G). Em contrapartida, no relato que este entrevistado faz sobre a ocorrência infeliz da docente contratada acima descrita refere que “já tinha sido colocada numa outra escola e por *azar*, ao clicar, apareceu-lhe ‘Não aceite’” (E020G) e a própria docente em causa reconheceu que “eu tive *azar* com a pessoa que me atendeu. O encaminhamento que é dado à resolução das situações é diferente das pessoas que atendem” (depoimento recolhido em 26 de Junho de 2013).

507 Um outro exemplo de uma docente a concorrer na plataforma, observado em 28 de Abril de 2013, ilustra esta sensação presente em muitos actores escolares (sobretudo docentes contratados) que o sistema os quer excluir, que se quer ver livre deles porque não precisa deles e, nesse sentido, perseguidos pelo azar só a sorte lhes poderá “dar a mão”. A determinada altura do seu procedimento concursal a docente desabafou: “Já não sei onde carreguei e como é que vim aqui parar” (enquanto procurava descobrir a forma de activar a opção “Manifestação de Preferências” que persistia em aparecer desactivada), comentando logo de seguida: “Sabe o que isto quer dizer? É que este concurso para mim não tem hipótese; não há vagas para mim!” Porém, pouco depois ao clicar por “sorte” (palavras suas) no botão “Editar”, descobriu uma saída e continuou com o procedimento.

508 O entrevistado E030G lembra, por exemplo, a dificuldade de leitura e compreensão dos campos das plataformas electrónicas e os seus impactos psicológicos e emocionais sobre os actores escolares: “[...] se há um problema na plataforma, uma dúvida que, pelo que eu me apercebi, em alguns momentos era comum a quase todas as escolas, não conseguíamos ajudar uns aos outros porque o preenchimento desses dados poderia implicar ou não a colocação de professores, de recursos ou a invalidação e, portanto, tínhamos que ter certezas daquilo que estávamos a fazer, com receio que depois fosse irreversível e não fosse possível alterar nenhum dado. Ainda maior é a insegurança quando verificamos que ao nosso lado três ou quatro escolas e cada uma está a fazer de maneira diferente. É porque a mensagem não está a chegar da maneira mais adequada às escolas, porque cada um fazia a sua leitura e isto cria uma ansiedade muito grande quando há prazos para preencher os dados, quando sabemos que do preenchimento desses dados a gestão da escola pode ficar comprometida ou não com a falta de recursos ou com recursos a mais” (E030G).

O mesmo entrevistado refere que “[...] todos nós sabemos de histórias de pessoas que ficaram prejudicadas na sua vida pessoal porque na altura em que estavam a preencher a plataforma ou se enganaram ou não fizeram a leitura correcta do que a plataforma pedia ou na hora - porque também já aconteceu - o computador simplesmente bloqueia e fica sem saber se fez a submissão ou não dos dados e, portanto, não sabe se eles ficaram registados; como sabemos isso tudo e são coisas novas às quais nos estamos a adaptar, vai-nos criar um nível de *stress* muito grande” (E030G).

preenchimento dos seguintes e, por sua vez, seja condicionado pelos anteriores, não tornava possível a realização de determinadas alterações que tivessem como consequência a modificação de campos invalidados não alteráveis “por originarem a inconsistência de um campo invalidado” (Portugal, 2013a: 3), remetendo a possível alteração da situação para o momento da reclamação. A impossibilidade de efectuar alterações nesta fase protelando a situação de “invalidade” para uma fase posterior (a fase de “reclamação”)<sup>509</sup> e aparecendo a condição dos docentes nas “Listas Provisórias” como “Excluídos” e a sua inerente carga simbólica, gerou uma dose acrescida de *stress* e angústia nos professores. Mais significativa nas suas consequências foi o caso frequente nas candidaturas electrónicas invalidadas apenas em campos inalteráveis e que só interessando ao candidato alterar o inalterável e não o podendo fazer nesta fase, não pretendendo proceder a qualquer outra alteração, acabava por perceber não ser necessário proceder a qualquer operação pois os campos que pretendia alterar não o podia fazer e os que podia modificar não tinha nada a alterar. Esta percepção, embora reforçada pela insegurança e a ansiedade do contexto, levou vários candidatos a não mexer em mais nada, esquecendo-se (ou não entendendo como necessário) proceder à sua submissão, condição imprescindível para o aperfeiçoamento de uma candidatura que em nada foi aperfeiçoada. Não sendo submetidas, as candidaturas ficavam anuladas, não lhes sendo permitido a partir daí proceder a qualquer alteração ou reclamação<sup>510</sup>. Estes mecanismos contribuem para enredar os utilizadores escolares numa teia de encadeamentos e automatismos (nem sempre compreensíveis), delimitando-lhes um “mundo” dentro do qual são condicionados a actuar e impondo-lhes um sistema de práticas incontornável e sem alternativa. A partir daí a realidade escolar é medida pela capacidade de ajuste e adaptação aos moldes pré-definidos inscritos nas funcionalidades da plataforma, tornando-se uma realidade uniformizável e mensurada por critérios técnicos. As interacções administrativas são comandadas por uma ordem administrativa electrónica que transforma os diferentes tipos de actores educativos em distintos modelos de engrenagens num mecanismo que funciona independentemente deles, pois o que é “usado como peça de uma máquina, é, de facto, uma peça dessa máquina” (Wiener, 1968: 183). A contribuição dos actores escolares torna-se meramente instrumental e desprovida de verdadeira

---

509 Nesta fase os interessados podem reagir perante o órgão que tomou a decisão para que este reaprecie e revogue, suspenda ou modifique a decisão tomada, podendo esta ser atendida ou não (Código de Procedimento Administrativo, art.º 158 e seguintes).

510 O órgão de gestão da unidade organizacional em análise depois de constatar que estas situações estavam a acontecer com frequência telefonou aos docentes que se encontravam nesta situação alertando-os “para não se esquecerem de submeter”.



capacidade de decisão, geridos à distância por mecanismos e entidades associados à tutela<sup>511</sup> que acabam por “desumanizar a organização de um modo fundamental, alienando os seus membros em relação a si próprios” (Hargreaves, 1998: 115)<sup>512</sup>. A concepção e execução dos processos pedagógicos e administrativos tornam-se não “uma construção própria” mas uma “reprodução de uma obra alheia” (Lima, 2002d: 102), seguindo ritmos e regras estranhos, relegando os actores educativos para uma espécie de linha de montagem tecnológico-administrativa no campo educacional<sup>513</sup>. Assim, a precisão mecanizada predomina sobre a qualidade e condições da execução; a rigidez abstracta e distanciada dos factos tipificados da realidade escolar prevalece sobre as circunstâncias e envolvimentos imediatos dos contextos; os dados quantificados predominam sobre as relações humanas que lhe estão subjacentes e lhes dão sentido. Destituídos, quer pela soberania técnica e administrativa, quer pela centralização política e administrativa, das condições para tomar decisões autónomas e do poder de dirigir o seu próprio mundo, acabam por entregar o comando do seu espaço de acção a actores mais poderosos e a mecanismos tecnológicos. Os seus processos de trabalho através das plataformas electrónicas não contribuem para se afirmarem nele, como se eles no trabalho não pertencessem a si mesmos, mas a outros (Marx, K., 2008: 82-83)<sup>514</sup> e, por isso, quanto mais se

---

511 O entrevistado E06AD refere que “[...] Nós [directores das organizações escolares] somos líderes, também somos gestores, mas quem gere a escola são de facto eles, é a tal pessoa que eu desconheço quem é, mas é Lisboa que gere as escolas com os dados que nós carregamos. Afinal, nós limitamo-nos a carregar dados para a plataforma: número de alunos, tipo de escola, número de professores, etc... Portanto, cada vez a capacidade de gestão da própria escola, onde nós somos directores, passa a ser mais da tutela”.

512 Max Weber seguiu e ampliou a elaboração do conceito marxista de alienação do produtor a partir dos seus produtos e instrumentos, destacando a insignificância cada vez maior do lugar ocupado pelo indivíduo numa grande organização que não pode controlar ou entender, tornando-se uma simples engrenagem de uma máquina (Weber, 1966: 201), um autómata comandado desde fora e indiferente perante a sua posição na organização (Mouzelis, 1991: 42-44). Martin Albrow (1970: 52) sublinhou esta correspondência entre o conceito de Marx de alienação e o fenómeno da racionalização estudado por Weber ao reconhecer que Weber retomou e levou mais além na sua teoria da racionalização o conceito de alienação de Marx. Por isso, podemos admitir que existe uma certa correspondência entre a concepção de Marx da alienação do homem moderno nas suas estruturas políticas, sociais e económicas e a realidade que Weber incluía no destino inevitável da racionalização moderna, ou seja, na sua descrição das consequências negativas da expansão generalizada da racionalidade calculadora (Vernik, 2007: 17-19).

513 Os actores escolares são comparáveis a “átomos humanos arregimentados numa organização que os usa, não na sua plenitude de seres humanos responsáveis, mas como dentes de engrenagem, alavancas e bielas” (Wiener, 1968: 183), tal como remadores desligados entre si mas atrelados ao ritmo de um mesmo compasso (Horkheimer & Adorno: 1998: 89).

514 Este pensamento reconduz-se à teoria de Karl Marx sobre o Fetiche da Mercadoria na qual se desvenda o “carácter alienado de um mundo em que as coisas se movem como pessoas e as pessoas são dominadas pelas coisas que elas próprias criam. Durante o processo de produção, a mercadoria ainda é matéria que o produtor domina e transforma em objecto útil. Uma vez posta à venda no processo de circulação, a situação se inverte: o objecto domina o produtor. O criador perde o controlo sobre sua criação e o destino dele passa a depender do movimento das coisas, que assumem poderes enigmáticos. Enquanto as coisas são animizadas e personificadas, o produtor coisifica-se. Os homens vivem, então, num mundo de mercadorias, um mundo de fetiches” (Gorender, 1996: 34). Para Marx, a mercadoria e a relação de valor dos produtos de trabalho, na qual ele se representa, transborda a sua natureza física e das relações materiais que daí se originam para assumirem uma “determinada

desgastam e preocupam em ultrapassar obstáculos percebidos como incontornáveis, mais poderoso se torna esse mundo objectivado nas plataformas e mais pequena se torna a sua autonomia e poder de decisão.

Estes dados empíricos constituem uma representação expressiva da imagem da (inter)acção organizacional da *Realidade e as Sombras*, na medida em que as plataformas se tornam neste contexto instrumentos de dominação e modelação da realidade escolar com a consequente instrumentalização dos meios técnicos e alienação dos actores escolares, pois não dominando suficientemente as funcionalidades das plataformas, aqueles acabam por objectivar a sua essência num sistema estranho que exerce sobre eles um poder que os impede de desenvolver uma acção verdadeiramente autónoma. Assim, a dependência em relação ao poder central é reforçada pela falta de recursos técnicos e da utilização de padrões temporais mais compatíveis com as práticas técnico-administrativas próprias do poder central e dificilmente conciliáveis com os ritmos e circunstâncias da acção na periferia, repleta de imprevisibilidades e solicitações incompatíveis com uma dedicação unidireccional e exclusiva a tecnicidades electrónico-administrativas. Daí que, mesmo nessas condições, os actores escolares aceitem ou reclamem até ser integrados no mecanismo burocrático que ao mesmo tempo que lhes condiciona a existência lhes permite extrair dele vantagens (Soares, 2008: 156; 163), “mutilando-os ao mesmo tempo que os sustenta” (Horkheimer & Adorno: 1998: 90). Contudo, perdem o sentido de defesa e a percepção crítica através de uma “expectativa complacente e, até por vezes, agradecida” (Soares, 2008: 149), perante as vantagens operacionais (nem sempre verificadas) que recolhem de um sistema organizacional cada vez mais inacessível e incompreensível.

Este sistema burocrático-tecnológico uma vez colocado em movimento ganha uma dinâmica emancipadora própria que além de prender os actores educativos da periferia também enreda e aliena (embora em termos e graus diferentes) vários actores que actuam no perímetro do poder central. Pois, o mecanismo por eles criado ou gerido, ao não contemplar os contextos da acção, os interesses, estratégias e características dos utilizadores da periferia, acaba por reverter contra os seus criadores um conjunto de efeitos inesperados que estes, como forma escapatória, acabam por lhe atribuir uma transcendência ficcionada (mas com efeitos reais), alienando-lhe (pelo menos aparentemente) parte da responsabilidade (“*resolva porque agora nós aqui já não podemos fazer nada*” – resposta de uma técnica do MISI ao entrevistado E020G). Deste modo,

---

relação social entre os próprios homens que para eles aqui assume a forma fantasmagórica de uma relação entre coisas”, onde os produtos concebidos pelo homem “parecem dotados de vida própria, figuras autónomas, que mantêm relações entre si e com os homens” (Marx, 1996a: 198).

as escolhas que fazem e as decisões que tomam passam a ser condicionadas pela exequibilidade admitida pelas funcionalidades das plataformas electrónicas, assim como as falhas por estas geradas têm efeitos na sua legitimidade e autoridade. Enquanto os actores escolares da periferia cumprem o que o poder central lhe impõe através da máquina, os actores dos organismos do poder central fazem cumprir o que a máquina lhes admite impor, sofrendo também o poder central uma perda parcial da sua capacidade de decisão. Nos seus actos e decisões depende (ou fá-los depender por impossibilidade ou estratégia) dos condicionalismos, restrições e ritmos do sistema tecnológico e como dono da máquina, mesmo quando nela intervém para a reconfigurar, também se torna uma peça (embora mais central) na engrenagem, obedecendo também a determinados ritmos impostos por ela.

Este facto conduz a uma crescente despersonalização e desvalorização da dimensão humana cujas ordens impessoais emanadas por entidades sem rosto<sup>515</sup> mas com aparência electrónica impõem ritmos e conferem força de obrigatoriedade a actos e procedimentos realizados por via electrónica. As interacções entre o poder central e as escolas passaram a ser predominantemente realizadas através de uma máquina, conduzindo a um processo de *coisificação*, isto é, “uma peculiar assimilação das relações sociais e das vivências pessoais a coisas, ou seja, a objectos que podemos perceber e manipular” (Habermas, 1999: 453) em que “uma relação entre pessoas passa a tomar o carácter de uma coisa e, dessa maneira, o de uma ‘objectividade fantasmagórica’ que, na sua legalidade própria, rigorosa, aparentemente racional e inteiramente fechada, oculta todo o traço da sua essência fundamental: a relação entre os homens” (Lucáks, 2003: 194)<sup>516</sup>. Ao mesmo tempo que o mundo das relações humanas na interacção com a tutela por via da intermediação das plataformas electrónicas sofre um fenómeno de despersonalização e distanciamento verifica-se concomitantemente um engrandecimento das plataformas electrónicas, investidas pelos actores educativos em agentes administrativos electrónicos com características técnico-rationais, substituindo e auxiliando os agentes humanos com inegável rapidez, uniformidade e economia, mas também manifestando uma indiferença de tipo mecânico às circunstâncias e singularidades pessoais ou organizacionais. Deste modo, as plataformas electrónicas constituem um novo *habitat* para a

---

515 O entrevistado E06AD refere que “a lei diz que nas escolas tem que haver um rosto. O rosto da escola é o director. Os directores também acham que no Ministério também deve haver rostos; muitas vezes não há” (E06AD).

516 Para o entrevistado E07ES “os concursos são sempre um drama. As reclamações são absolutamente impessoais; a pessoa reclama com uma máquina; dantes a reclamação era dirigida a alguém, ao “Ex.º Sr. Director”, e este mandava para alguém que sabíamos que se telefonássemos tínhamos uma palavra da pessoa a explicar-nos; agora é a máquina que nos explica por que é que a nossa reclamação foi indeferida. Isto não faz sentido nenhum. Isto é transformar as relações humanas numa coisa...”

burocracia weberiana que conta com a reconfiguração do “cativeiro da perfeição técnica” (Clegg, 1998: 35) e as suas novas formas de aprisionamento<sup>517</sup>.

#### 14. A acção política e os atributos burocráticos das plataformas electrónicas

No campo empírico as plataformas electrónicas encerram propósitos e produzem efeitos que ultrapassam os seus usos declarados. O próprio processo de desenvolvimento técnico das suas funcionalidades privilegia, frequentemente, uma particular orientação, produzindo resultados que favorecem no contexto organizacional os interesses de uns actores em detrimento de outros, tornando-se um modo de encarnar formas específicas de poder e autoridade. Tomando as palavras do entrevistado E10RE de que as “plataformas tornam-se naquilo que o conjunto de pessoas responsáveis por adquiri-las quer”<sup>518</sup> e observando as características técnicas de determinada funcionalidade de uma plataforma electrónica e analisando o significado de tais características no contexto do sistema de relações e objectivos dos actores responsáveis pela sua configuração e implementação, verificamos que requerem sempre um comportamento que remete para a presença de um sentido.

Assim, acaba por residir sempre um pouco de incerteza e discricionariedade nas funcionalidades mais rígidas das plataformas electrónicas<sup>519</sup>. Essa margem existe desde logo e, sobretudo, no acto de concepção da plataforma em que a opção por determinado desenho de uma função

---

517 O desabafo de um director de uma organização escolar do Distrito 1 numa acção de formação sobre compras públicas electrónicas em Abril de 2012 de que “nunca na vida os directores sonharam um dia vir a ser aprisionados por um sistema destes” traduz este estado de espírito.

518 Andrew Feenberg (2010b: 272) realça o facto de os meios tecnológicos se apresentarem frequentemente como politicamente neutros enfatizando os seus aspectos técnicos e funcionais nos assuntos práticos do dia-a-dia como forma de ocultar os seus valores e opções desde logo incluídos imperceptivelmente na escolha do seu desenho de funcionalidades. Segundo ele, “a tecnologia não é simplesmente a extensão de usos suportada por um dado *design* técnico, mas a extensão completa de efeitos que podem levar a modificações nas tecnologias para que estas os acolham. [...] A tecnologia é sempre tendenciosa de uma ou outra maneira, bem como [...] ambivalente, isto é, que esta tendência é de carácter político” (*Id., Ibid.*: 283).

519 Em Outubro de 2014 quando o presidente do conselho administrativo da unidade organizacional em análise deu início aos procedimentos para “Fornecimento de Leite Escolar” e “Fornecimento de Carnes e Charcutaria” na plataforma Gatewit, esta apresentou-lhe automaticamente um conjunto de fornecedores que o presidente do conselho administrativo deduziu serem aqueles que na plataforma estavam habilitados para fornecer os bens em causa. Porém, estranhando a ausência de empresas já fornecedoras nos anos anteriores e que gostaria de convidar novamente, pensando que já não estivessem credenciadas como fornecedores, decidiu pesquisar na plataforma através da inserção do número de contribuinte dessas empresas que conhecia e reparou que elas estavam credenciadas e aptas a serem convidadas para apresentarem propostas. Esta situação não se trata de nenhuma falha da plataforma, mas antes de uma estratégia da mesma, enquadrada numa lógica de mercado na qual se incluem vários “pacotes de serviços de funcionalidades” direccionados para as entidades fornecedoras. Nesse âmbito, existe um que permite destacar determinados fornecedores no interface dos compradores, obtendo, por isso, maior visibilidade quando numa situação como esta as escolas procuram fornecedores para determinado bem ou serviço. Assim, as características de desenho aparentemente inócuas da plataforma electrónica não são neutras, mas foram preparadas previamente para favorecerem uns fornecedores em detrimento de outros.

pode ter implicações muito relevantes na interpretação e nos efeitos para os utilizadores ou para a própria organização. Um exemplo desse facto é-nos fornecido pela exclusão automática de uma candidata (candidata X) ao concurso electrónico de docentes, ocorrida em 5 de Junho de 2014, por não ter submetido a candidatura. Esta situação, replicada em muitos casos a nível nacional, deveu-se ao facto de a plataforma dar a possibilidade de imprimir a “Declaração de Intenção de Oposição ao Concurso de Educadores de Infância e Professores do Ensino Básico e Secundário para o Ano Escolar de 2014/2015” no final do preenchimento da candidatura e antes da sua submissão, induzindo alguns candidatos a entender como finalizada a candidatura electrónica, não clicando na opção de submissão, pois “tinham a declaração na mão e pensavam que já estava feito” (depoimento da chefe dos serviços administrativos, recolhido em 6 de Junho de 2014)<sup>520</sup>. A opção de “Submissão” da candidatura que, pela importância que tem para os candidatos devido às consequências que acarreta, devendo estar em lugar de destaque, bem visível e assinalada, pelo contrário, estava dissimulada e invisível numa primeira visão do painel no ecrã, pois para encontrar a barra com a opção para a submissão “era necessário mover com o rato a imagem do ecrã para ela aparecer” (depoimento da candidata Y, recolhido em 6 de Junho de 2014)<sup>521</sup>. As situações de candidatos que preencheram as candidaturas e não submeteram foram particularmente numerosas em 2014, estimando-se que centenas de docentes tenham ficado excluídos por essa via<sup>522</sup>. Os docentes atingidos tentaram por todos os meios reclamar junto da DGAE (Direcção Geral de Administração Educativa), mas a DGAE manteve-se irredutível, remetendo para a lógica inamovível da plataforma. A candidata X referiu que a irredutibilidade da DGAE “é desumanizante e de uma impessoalidade incrível”, pois

“se o docente preencheu toda a candidatura, se imprimiu a Declaração de Oposição ao Concurso (eles conseguem ver isso!), por que não dar um prazo de, por exemplo, um dia, perguntando ao professor, uma vez que a sua candidatura foi preenchida e não submetida, se é intenção dele não submetê-la. E então o

---

520 Segundo a candidata X a terminologia “Finalizado” fê-la pensar que realmente já estaria finalizada a candidatura. Em seu entender se surgisse a informação “Por Submeter” ou “Falta Submeter” tornar-se-ia muito mais intuitiva e não induziria tanto em erro.

521 Segundo a candidata Y “por que razão a DGAE, sabendo que muitos candidatos ficaram excluídos por não submeter a candidatura e estando ela toda preenchida, não põe em destaque o botão da submissão?” (depoimento recolhido em 6 de Junho de 2014).

522 Por exemplo no dia 3 de Junho de 2014, último dia do prazo do concurso de docentes, uma candidata dirigiu-se à unidade organizacional em análise para esclarecer dúvidas com a subdirectora acerca da anexação de documentos na sua candidatura, não sabendo se devia entregá-los em formato papel ou em *upload*. A responsável da gestão, com o intuito de melhor entender os contornos da sua candidatura e por solicitação da candidata que lhe pediu para verificar em que aspectos falhara, uma vez que, segundo ela, já tinha submetido a candidatura, e não a podendo alterar agora, queria saber como a poderia rectificar mais tarde na fase de aperfeiçoamento. A subdirectora analisou a candidatura e quando chegou ao final verificou que a candidatura não tinha sido submetida. Ainda conseguiu submetê-la, por ser o último dia do prazo de candidaturas arriscando-se se não se dirigisse à escola a ficar automaticamente excluída do concurso. “Ai que sorte ter vindo aqui! Ia ficar excluída!” – Exclamou a candidata.

professor confirmava ou não a sua intenção. Se fosse preenchida em formato papel isto não acontecia. Não faz sentido! Eles não vêem que o candidato preencheu atempadamente a candidatura, que imprimiu a Declaração de Oposição e a apresentou na escola e só porque se esqueceu ou não viu e, por isso, não carregou num botão, fica excluído?" (depoimento da candidata X, recolhido em 9 de Junho de 2014).

A persistência na manutenção dessas funcionalidades da plataforma electrónica no contexto actual do desenvolvimento técnico e amadurecimento dos meios tecnológicos constitui uma forma da DGAE, enquanto grupo organizacional, impor a sua versão e tomar vantagem numa "guerra de posições" (Crozier, 1981: 303), remetendo a frustração dos candidatos prejudicados para a intermediação impessoal e abstracta da plataforma electrónica. Assim, ao validar as soluções decorrentes da aplicação dos procedimentos electronicamente automatizados, mesmo causando problemas a alguns candidatos, mostra-se que as regras na plataforma são definitivas, constituindo uma forma de dissuasão de outros conflitos num contexto de reforço das características burocráticas da administração electrónica.

Porém, nesta situação a DGAE contou com um apoio inesperado: o dos próprios professores candidatos que submeteram correctamente a sua candidatura. De facto, a abundância de candidatos para as escassas vagas fomentou a competição e a desunião entre os docentes, onde uma grande maioria que submeteu com sucesso a sua candidatura na plataforma, preenchendo-a cuidadosamente e seguindo estritamente as funcionalidades estabelecidas, não reagiu e até concordou com a posição inflexível do poder central, porque com ela podia beneficiar na medida em que vendo-se livres de alguns concorrentes podiam conseguir mais facilmente um emprego ou ser colocados num horário mais favorável. Desta forma, o poder central reforçou a sua posição com o apoio dos candidatos que defendiam a forma como foram traduzidas na plataforma as normas legais. Assim, enquanto os agentes do poder central dominavam a componente de incerteza derivada da interpretação das normas e da sua tradução para as plataformas electrónicas, usufruindo de uma margem de discricionariedade e de um certo domínio sobre o mecanismo electrónico, por seu lado, os actores escolares da periferia suportavam regras estabelecidas na plataforma para tornar as suas funções mais racionais e previsíveis<sup>523</sup>.

No campo empírico esta acção política desenvolvida pelos actores organizacionais tendo como cenário e motivo as plataformas electrónicas, sobretudo no modelo de plataforma *Labirinto*

---

523 Esta tendência dos agentes do poder central mostra-se congruente com uma concepção racionalista na qual predomina a ideia de uma solução única, prescrevendo e impondo aos actores da periferia, através das plataformas electrónicas, regras rígidas e soluções inflexíveis que os utilizadores devem adoptar mantendo limitada a sua liberdade de apreciação tanto no que concerne à natureza dos problemas e constrangimentos causados como no que diz respeito à forma de os solucionar.

*Electrónico*, não só não superam como tendem a reforçar as características burocráticas da Administração na medida em que a luta pela igualdade e a resistência às situações de arbitrariedade renascem sempre no seio de um sistema organizacional (Crozier, 1981: 323). Assim, os docentes, perante o domínio autoritário, especializado e discricionário dos agentes do poder central e, por vezes, dos órgãos de gestão, preferem a protecção num sistema de regras impessoal como forma de obterem um tratamento igual contra opções discricionárias que os possam colocar numa situação desfavorável. Este tipo de resposta aconteceu com os procedimentos de Contratação de Escola que viu diminuir, por pressão dos docentes, a margem de discricionariedade dos órgãos de gestão, remetendo para a plataforma de contratação de docentes a ordenação automática anteriormente efectuada pelas escolas, bem como a eliminação da entrevista, mecanismo de introdução de elementos arbitrários na selecção dos candidatos. Neste sentido, a plataforma funciona para os docentes como um meio de protecção na medida em que quanto mais actos dos órgãos de gestão das escolas ou do poder central se furtarem ao seu registo na plataforma maior é a possibilidade do incumprimento da igualdade de tratamento conforme as regras, abrindo espaço para o aumento da arbitrariedade e o progresso de interesses próprios. Daí a reivindicação por parte dos docentes do registo detalhado na plataforma de todos os actos relacionados com o processo de recrutamento<sup>524</sup>. Deste modo, a

---

524 No final do mês de Outubro de 2014 foi colocada na unidade organizacional em análise uma docente, contratada através da Contratação de Escola, em acumulação de funções numa escola com autonomia, aí recrutada através da Bolsa de Contratação de Escola. Nestas situações o processo de recrutamento surge na plataforma electrónica de contratação de docentes de uma forma detalhada, com as respectivas datas e horas em que foram seleccionados, aceites e ocupado o lugar, indicando o número do candidato contratado, podendo, assim, o processo ser escrutinado pelos interessados. No entanto, a docente teve conhecimento da existência no mesmo grupo de recrutamento de vários horários cujo processo de selecção e colocação na Bolsa de Contratação de Escola (BCE) contornou a plataforma electrónica, não sendo possível nestes casos saber quem ficou colocado, em que data e de que forma. Visitou a página na Web de alguns desses agrupamentos onde nada constava sobre o assunto. Soube inclusivamente que num desses agrupamentos (que ela conhecia por aí já ter leccionado) ficou colocado, previamente à sua colocação nas duas escolas, um docente situado dois lugares depois dela na Listagem de Ordenação da BCE desse agrupamento e que posteriormente denunciou o contrato dentro do período experimental e para o seu lugar foi seleccionado novo docente situado seis lugares abaixo do seu sem nunca ter sido contactada. Refere que “claramente, eu e talvez outros, fomos ultrapassados, porque não me quiseram lá. [...] Não denunciei para não ficar na ‘lista negra’ e além disso fiquei colocada. Quero é trabalhar... Mas este processo das BCE’s é uma fraude, prestando-se a todo o tipo de ‘habilidades’. Pergunto-me: por que razão várias escolas não dão sinais na plataforma da existência de horários e quem lá ficou colocado? Para que serviu então a listagem da BCE, já de si um processo muito nebuloso? Como podemos nós saber se numa determinada escola dessas com autonomia, com Listagem Ordenada da BCE para todo o ano, aparece um horário e fica lá alguém colocado situado numa posição inferior à nossa se não aparece nada registado na plataforma? A escola não revela. Em algumas escolas o processo é feito às escondidas. Na escola W tenho a certeza que passaram por cima do meu nome. Por acaso fui colocada logo a seguir e não me trouxe prejuízo. Mas se ficasse desempregada agiria... Mas só soube por acaso, porque uma amiga me disse o nome dos candidatos que lá tinham ficado colocados, ambos situados na listagem depois de mim. [...] Não ficando registado na plataforma o processo torna-se manhoso, não transparente, clandestino, não se conhecendo as vagas, os candidatos colocados e a forma como o processo decorreu” (depoimento recolhido em Dezembro de 2014).

*redução da arbitrariedade* e a exigência da submissão dos actos procedimentais ao *registo detalhado* na plataforma como dimensões da burocracia weberiana mais compatíveis com o modelo de plataforma *Labirinto Electrónico* surgem ou intensificam-se, com frequência, por pressão dos actores escolares na medida em que os atributos burocráticos das plataformas os beneficiam e protegem.

Por outro lado, a interpretação das próprias regras das plataformas ou a utilização destas para interpretação de regras organizacionais constitui um campo propício ao desenvolvimento da acção estratégica dos actores. De facto, o sistema de regras não é isento de controvérsia e acção política, pois os actores organizacionais procedem à sua leitura baseados nos seus pressupostos cognitivos que favorecem certas interpretações em detrimento de outras (Clegg, 1998: 185-186). Assim, na medida em que, sobretudo as plataformas do tipo *Labirinto Electrónico* constituem um cenário impregnado de regras, tanto aquelas que regulam a actividade organizacional como aquelas que regulamentam o seu próprio funcionamento, tornam-se um espaço propício ao desenvolvimento de relações de poder, onde desde logo o estabelecimento de regras é em si mesmo uma actividade de poder e a sua interpretação um campo de contestação na medida em que “as regras não podem jamais fornecer a sua própria interpretação” (Clegg, 1992b: 64). Por isso, a disputa em torno da interpretação das regras veiculadas ou incluídas nas plataformas electrónicas resultam, frequentemente, no *acréscimo de regras* ou na produção de esclarecimentos destinados a incorporar no sistema de regras as preocupações e as especificidades das situações vivenciadas pelos destinatários, proporcionando, desta forma, maior legitimidade à ordem normativa electrónica. Esta disputa e negociação resulta na produção de mais regras ou na elaboração de injunções capazes de oferecer maior força impositiva, consensualidade e previsibilidade à administração electrónica.

Contudo, no jogo político organizacional operacionalizado por via electrónica a *hierarquia formal* ainda conserva um papel de monitorização directa relevante, embora gozando de *menor centralidade*, quer nos seus processos, quer nos resultados. A preocupação com o cumprimento e execução das directrizes centralmente determinadas ainda conserva um papel significativo na cultura dos actores das organizações escolares que preservam interiorizadas práticas organizacionais que favorecem a consensualidade e que os leva a procurar as interpretações vindas do poder central como legítimas, mesmo que incorrectas ou ilegais, como forma de se sentirem mais seguros em áreas que ultrapassam o domínio do seu conhecimento especializado. Porém, o controlo por via directa do topo da linha hierárquica sobre as decisões



dos subordinados, próprias do modelo de plataforma *Torre de Controlo*, perde a centralidade que gozava na burocracia tradicional. A eficácia dos seus efeitos torna-se mais problemática em virtude da capacidade de mobilização dos subordinados através dos novos meios de informação e comunicação, apesar da cultura de dependência e subordinação às directrizes dos superiores hierárquicos. A indefinição relativamente à data do final dos contratos sem termo dos docentes em regime de substituição, que se arrastou nas escolas durante vários anos, constitui um exemplo deste facto. Tornou-se prática comum nas escolas terminar o contrato com o docente que estava a substituir outro logo após o termo dos serviços lectivos (não existindo neste caso data uniforme praticada pelas escolas), mesmo que o docente ausente não tivesse retomado o serviço. No entanto, esta prática, apesar de ser cumprida pela grande maioria das escolas, era contestada quer pelos docentes visados que dessa forma se sentiam lesados, quer por estruturas representativas dos docentes ou outras entidades como a Provedoria de Justiça que já em 17 de Julho de 2012, através do ofício n.º 9192, se pronunciou inequivocamente sobre o assunto<sup>525</sup>. Porém, a tutela, designadamente a DGAE, apesar dos vários pedidos para a adopção e transmissão às escolas de critérios uniformes, mantinha sobre o assunto um silêncio conveniente. As escolas, na ausência por parte da tutela de indicações claras, adoptavam soluções restritivas como estratégia defensiva. Nesse sentido, o director da unidade organizacional em análise, após as reuniões de avaliação de final do ano lectivo em Junho de 2015, quando comunicava aos docentes contratados em regime de substituição o final dos respectivos contratos e perante as evidências apresentadas pelos docentes de sentenças judiciais e o referido ofício da Provedoria de Justiça em sentido contrário, telefonou para a DGAE, em 16 de Junho de 2015, para obter directamente uma interpretação da entidade que ele considerava legítima, colocando-lhe a hipótese do termo do contrato só ocorrer quando o professor em falta regressasse, tendo o técnico da DGAE respondido taxativamente: “Não se meta por aí, não se meta por aí!”. O director perante a resposta do técnico da DGAE manteve a decisão de terminar imediatamente os contratos.

No entanto, atendendo a que é o consentimento (tácito ou expresso) dos subordinados que legitima o exercício da autoridade dos superiores sobre os subordinados (Blau & Scott, 1977:

---

525 Refere-se no ponto 3 do ofício n.º 9192, de 17 de Julho de 2012, da Provedoria de Justiça que “tendo a lei determinado que o docente fosse substituído durante todo o período que durasse a sua ausência, o contrato durará até ao final do ano escolar quando até lá o regresso do docente não venha a ocorrer; deste modo, haverá que concluir que o legislador entendeu que nestes casos a necessidade de serviço docente perdura até aquele momento.

E se assim é, não se vêem razões para que o mesmo não suceda em todas as outras situações em que o facto que gerou a necessidade de serviço docente e determinou a contratação se mantém até ao final do ano escolar”.

270-271), ou seja, a autoridade é aferida não em termos de sanções dos superiores, mas dos comportamentos dos subordinados (Simon, 1970: 124), estes, apesar da sua capacidade limitada de decisão autónoma, dispõem sempre de um mínimo de capacidade de mobilização como forma de conseguir benefícios para o grupo perante a arbitrariedade dos superiores. Por isso, os actores escolares, ao mesmo tempo que reconheciam a autoridade do poder central, não deixavam de aproveitar as oportunidades de a combater, respeitando as regras que o meio lhes impunha, mas tirando partido das vantagens que este também lhes proporcionava. Assim, no dia 15 de Junho de 2015 houve uma intensa mobilização dos docentes contratados em regime de substituição, usando as informações e comunicações de blogues da especialidade que apresentavam, designadamente, extractos de sentenças de tribunais favoráveis aos docentes nessas condições e exigindo à DGAE a emissão de uma nota informativa a reconhecer o direito dos docentes. Esta disputa terminou com a emissão de uma Nota Informativa, assinada pela Directora-Geral da DGAE, enviada às escolas no dia 17 de Junho (no dia seguinte à resposta negativa do técnico da DGAE ao director da unidade organizacional em análise), informando que

“nos termos do n.º 9 do artigo 42.º do Decreto-Lei n.º 132/2012, de 27 de Junho, com a redacção conferida pelo Decreto-Lei n.º 83-A/2014, de 23 de maio, ‘o contrato destinado à substituição temporária de docente vigora pelo tempo necessário à sua substituição ou até ao 3.º dia útil a contar do dia imediato ao da apresentação do docente substituído’. [...] Por último, e no sentido de uniformizar procedimentos, cumpre ainda informar que os contratos de trabalho em funções públicas a termo resolutivo incerto, celebrados com fundamento em substituição temporária do trabalhador ausente, só cessam antes do termo do ano escolar, ou seja, só cessam antes de 31 de agosto, caso o docente substituído regresse ao serviço”.

As disputas de poder entre diferentes tipos de actores organizacionais tornam-se mais subtis e dissimuladas à medida que se aperfeiçoam os meios. As plataformas electrónicas favorecem a capacidade de camuflagem das verdadeiras intenções, ocultando-as por detrás daquilo que aparentemente surge como um problema técnico. Desta forma, acontece, por vezes, ser o incompetente o principal beneficiário da sua própria incompetência (ou a aparência dela), revelando-se esta como um meio eficaz para um elemento ou grupo atingir os seus próprios objectivos. Esta situação sucede no âmbito de disputas políticas entre grupos de actores organizacionais que adoptam estratégias de enviesamento da luta desviando-a para outros campos que lhe sejam mais favoráveis utilizando o erro como oportunidade para fazer surgir consensos artificialmente induzidos criadores de condições para o aparecimento da inevitabilidade de soluções alternativas (conformes a agenda ideológica de quem errou). As soluções, aceites como mais adequadas para os problemas criados e cuja resolução se espera rápida e radical, começam a ser consensualmente interiorizadas. Neste sentido, os erros cometidos são mais do que a mera incapacidade de resolução de um problema, inscrevendo-se

numa estratégia mais alargada e subtil de provocar nos utentes um conjunto de experiências negativamente marcantes que os encaminhem a livrarem-se quanto antes de determinada forma de actuação. As distorções na percepção dos problemas conduzem necessariamente à distorção na compreensão da busca das soluções, podendo, assim, as alternativas surgir do lado errado do problema e o elemento gerador do erro tornar-se no princípio produtor da solução<sup>526</sup>.

Por isso, quando se procura intervir num sistema burocrático de organização para resolver um problema corre-se sempre o risco de criar outro, decorrendo este facto não tanto da disfuncionalidade do sistema, mas sobretudo da actividade estratégica dos actores organizacionais. Por exemplo, quando em 2014 o Ministério da Educação e Ciência, pressionado pelo ambiente externo e interno, lançou um concurso externo extraordinário para vinculação de professores com contratos a termo sucessivos<sup>527</sup> como forma de corresponder às reivindicações dos docentes contratados, provocou reacções por parte dos docentes do quadro<sup>528</sup>, temendo estes que o concurso que vinha satisfazer os contratados, os prejudicasse a eles, subvertendo as regras da prioridade da ocupação das vagas pelos professores do quadro e não respeitando o

---

526 Os sucessivos erros ocorridos na Bolsa de Contratação de Escola de 2014 como aparente manifestação de incompetências e incapacidades de operacionalizar adequadamente um diploma legal numa fórmula matemática na plataforma, podem proporcionar contributos úteis para uma estratégia política de provocar a necessidade da revisão de um modelo de colocação de professores (à qual se opunham docentes, sindicatos e algumas forças políticas). Ao mesmo tempo que os constrangimentos da colocação de professores se agravavam, que passavam as semanas e as escolas continuavam sem aulas, que os problemas pareciam permanecer persistentemente sem solução, ia aumentando o descontentamento contra este sistema de colocação de professores, colocando em causa a capacidade da escola pública solucionar os problemas da educação e, assim, surgindo como urgente a busca de alternativas apresentadas como melhores no imaginário colectivo criadoras de dinâmicas favoráveis a agendas mais liberais e gerencialistas da educação.

527 A existência de muitos docentes com contratos a termo sucessivos originou reparos quer do Provedor de Justiça quer da União Europeia que, em 20 de Novembro de 2013, lançou um ultimato ao Estado Português, ameaçando-o de remeter o caso para o Tribunal de Justiça da União Europeia, alegando o “tratamento discriminatório dos docentes que estão a contrato nas escolas públicas, nomeadamente em termos de vencimento, em relação aos colegas do quadro que exercem funções semelhantes; e também o recurso a contratos a termo sucessivos, durante muitos anos, que colocam aqueles docentes em situação de precariedade, apesar de eles exercerem tarefas que correspondem a necessidades permanentes”, sublinhando que tais situações se mostram contrárias à directiva europeia relativa ao trabalho a termo (Directiva 1999/70/CE do Conselho de 28 de Junho de 1999), chamando a atenção para o facto de a legislação portuguesa não prever “medidas eficazes para prevenir tais abusos” (“Professores na expectativa que ministério anuncie vinculação dos contratados”, notícia assinada por Graça Barbosa Ribeiro, publicada 17.01.2014 em <http://www.publico.pt>. Acedido em 26.08.2014). Também em Junho de 2012, o Provedor de Justiça já tinha considerado, num ofício dirigido ao Ministro da Educação, que a legislação em vigor violava a directiva europeia que visa evitar a utilização abusiva dos contratos a termo, chamando a atenção para a necessidade de alterar as leis e que os milhares de professores que já haviam cumprido múltiplos e sucessivos contratos a termo poderiam vir, com sucesso, a intentar acções judiciais contra o Estado, reclamando a indemnização por violação de direitos e a conversão dos contratos para termo indeterminado ([www.provedor-jus.pt/archive/doc/Oficio007481.pdf](http://www.provedor-jus.pt/archive/doc/Oficio007481.pdf)). Acedido a 26.08.2014.

528 Neste sentido, um grupo de professores do quadro colocou uma acção em tribunal para que fosse permitido concorrerem às vagas disponibilizadas, sendo uma das contestações a ultrapassagem que iria acontecer no acesso a vagas de Quadros de Zona Pedagógica (QZP) que deveriam prioritariamente ser disponibilizadas aos professores do quadro.

critério da graduação profissional<sup>529</sup>. Confrontado com a situação de provocar um desagrado maior dos docentes do quadro quando procurava satisfazer o desagrado dos docentes contratados, o Ministério procurou compensar os docentes do quadro com promessas futuras, garantindo-lhes que no ano seguinte (2015) realizaria um concurso interno para que os docentes do quadro tivessem a oportunidade de se aproximarem da área de residência, alterando, assim, as regras dos concursos internos quadrienais (2013-2017). Ao usar uma estratégia de “desarticulação cronológica” (Brunsson, 2006), remetendo para o futuro a aparente resolução da situação, permitindo-lhe acalmar as reacções adversas, provocou nova onda de insatisfação. Muitos docentes sentiram-se frustrados com esta promessa, pois quando concorreram em 2013, fizeram-no com a expectativa de voltar a concorrer somente em 2017. Em função desse cenário temporal realizaram as suas escolhas no concurso baseadas nessas premissas, pois quando concorreram para o quadriénio 2013-2017 as regras permitiam que os professores dos Quadros de Agrupamento concorressem à Mobilidade Interna mesmo que tivessem sido colocados em Destacamento por Aproximação à Residência e sendo o concurso interno só no final do quadriénio, muitos professores optaram por ficar um pouco mais longe de casa mas com a garantia de um horário para 4 anos. Assim, o concurso de 2015 (a meio do ciclo quadrienal) e o inesperado concurso externo extraordinário, veio tornar muitas escolhas obsoletas e ineficazes que seriam diferentes se os docentes tivessem esta informação antes de concorrer em 2013. Assim, a “governabilidade” de uma organização está muito dependente do comportamento dos seus diversos grupos de actores fazendo com que, frequentemente, o processo de resolução de um problema provoque a entrada em acção de novas forças e com elas a incompatibilidade de interesses<sup>530</sup>. Nesse sentido, os esforços para conseguir um propósito frequentemente impedem

---

529 Este concurso e o posterior sistema de proposta de renovação com professores contratados que reunissem cumulativamente os requisitos do n.º 3 do Art.º 42.º do Decreto-Lei n.º 83-A/2014, de 23 de Maio, criava condições para as “ultrapassagens” dos menos aos mais graduados, podendo, desta forma, professores com menor graduação conseguir obter colocação em escolas cujos horários seriam pretendidos por docentes mais bem posicionados na carreira. Ambas as situações procuravam dar resposta a reivindicações dos docentes e a pressões externas, bem como simplificar o processo de recrutamento e selecção de docentes e adequá-lo às necessidades de recursos humanos das organizações escolares. No entanto, a reacção da maioria dos docentes foi fortemente adversa.

530 Estes problemas de “governabilidade” acontecem num sistema organizacional mesmo no contexto das regras rígidas das plataformas electrónicas que privilegiam a racionalidade formal expressa na prevalência dos dados formais independentemente das causas que os motivaram e, consequentemente, das consequências que deles se podem retirar. Assim, por exemplo, na prova de Português (exame nacional) do 4.º ano de escolaridade de 18 de Maio de 2015 o Júri Nacional de Exames exigia aos Secretariados de Exames dos Agrupamentos de Escolas a inserção na sua plataforma de vários dados estatísticos, nomeadamente, relativos ao número de alunos inscritos, número de alunos presentes, total de salas utilizadas e ainda número de alunos que utilizaram o tempo de tolerância previsto. Este último dado tem como objectivo averiguar a adequação da duração de cada parte da prova ao tempo previsto para a sua realização. Assim, verificou-se que na unidade organizacional em análise utilizaram o

a conquista de outro (Blau & Scott, 1977: 285-287), acabando a força estabilizadora da ordem burocrática vigente por depender da dinâmica que acontece no contexto organizacional.

### **15. As plataformas electrónicas e a partilha de práticas entre organizações escolares: entre a cooperação e a competição**

A utilização massiva dos meios electrónicos em contexto educativo provocou um conjunto de efeitos paradoxais nas interacções estabelecidas entre o centro e a periferia e nas relações dos actores da periferia entre si. Por um lado, o poder central, podendo agora relacionar-se directamente com cada organização escolar, privilegia a interacção vertical através da via electrónica tornando a rede escolar “cada vez mais rarefeita e organizada em torno de nós progressivamente mais distantes” (Guinote, 2013). Por outro, a impessoalidade, os constrangimentos e a indiferença induzida pelos meios electrónicos produz um aumento dos fluxos de comunicação informal de tipo horizontal entre as organizações escolares da periferia como forma de compensar a diminuição da protecção perante a máquina. Assim, as plataformas electrónicas podem produzir tanto o isolamento/distanciamento como a aproximação/cooperação entre as organizações escolares da periferia. Por seu lado, estas, designadamente as que actuam no mesmo espaço geográfico, em virtude das políticas educativas de estímulo da concorrência entre escolas e da livre escolha dos pais, vêem-se na situação de simultaneamente cooperarem e competirem, usando estratégias para lutar por recursos-chave cada vez mais escassos (designadamente número e “qualidade” dos alunos) com adversários que também são parceiros. Competem entre si por razões de sobrevivência e cooperam como forma de auto-organização e resistência. Analisamos de seguida de que forma os actores empíricos convivem nestas relações marcadas por tensões e como conciliam objectivos comuns com interesses concorrenciais.

De facto, a insuficiente resposta por parte do poder central aos constrangimentos causados pelo funcionamento das plataformas electrónicas provoca frequentes insatisfações nos actores educativos da periferia que se queixam de ser “muito difícil contactar com o poder central”

---

tempo de tolerância na primeira parte desta prova 6 alunos e na segunda 33, depreendendo-se deste número que a segunda parte da prova terá sido menos ajustada ao tempo disponível do que a primeira, carecendo, portanto, de acertos no futuro. Porém, estes números brutos não têm em atenção os motivos do contexto da acção desconhecidos por parte de quem faz o seu tratamento podendo induzir a uma leitura distorcida do problema. Neste caso, a discrepância dos números não está relacionada com a desadequação entre a duração da segunda parte da prova e o tempo atribuído, mas com as orientações que duas docentes deram aos seus alunos para permanecerem na sala até ao final do tempo de tolerância como forma de assegurarem que os alunos (ainda muito novos) revissem a prova com calma, tendo os alunos cumprido rigorosamente as instruções das docentes, aguardando pelo final do período de tolerância, embora grande parte deles não tivessem necessidade desse tempo.

(E02OG)<sup>531</sup>, de não atenderem (E06AD), de ser “muito difícil chegar até eles e esclarecer” (E03OG) ou porque o poder central muitas vezes “não sabe responder” (E03OG) ou porque não esclarece o suficiente (“ainda ficamos mais confusos” - E04SA) ou até porque se contradiz (E04SA)<sup>532</sup>. Este facto tem implicações nos fluxos de comunicação informal na periferia provocando o aumento e a necessidade das interacções horizontais entre pares, pois a falta de resposta atempada ou satisfatória através dos canais oficiais incentiva o desenvolvimento de redes de contactos informais com pares que partilham “a mesma realidade” (E06AD), que “estão no mesmo barco”<sup>533</sup>, como forma de apoio mútuo na resolução de questões relevantes<sup>534</sup>. Procuram colmatar a insegurança com sistemas de partilha de experiências entre pares de outras escolas, estabelecendo redes de solidariedade com apoios mútuos à distância ou até presencialmente, prestando informações úteis e estabelecendo relações de interajuda que permitem sentir o lado humano que existe por detrás dos dados estatísticos rígidos e uniformes e das comunicações impessoais e abstracizantes estabelecidas com a administração electrónica. Os entrevistados reconhecem a existência, cada vez mais frequente, destes fluxos comunicacionais entre os actores pertencentes a diferentes organizações escolares

“ [...] As escolas começam a partilhar, cada vez mais, experiências, sobretudo as escolas onde existam boas práticas em vários domínios. Portanto, já há uma relação, os directores já não estão de costas voltadas uns com os outros e já começa a haver alguma aproximação nesse sentido. [...] A maior parte das vezes, em vez de pedir ajuda à tutela, que sabemos que não vai chegar, que nos vai deixar estar ao telefone horas a fio, recorremos a colegas nossos que percebemos que têm alguma experiência em termos informáticos, para nos resolverem o nosso problema. [...] Sente-se que as escolas, cada vez mais, falam umas com as outras e muitas vezes. Acho que fazem bem, em vez de se socorrerem da tutela (porque era a tutela que nos devia dar algumas explicações), eu encontro uma resposta até mais acertada e mais rápida contactando com um colega meu do que ligar à tutela. A tutela não me atende, é evidente; muitas vezes também não sabem dar resposta ao nosso problema (estão a leste do paraíso!) e um colega meu que está na mesma posição que eu, consegue ajudar-me. Isso é muito positivo” (E06AD).

Estes fluxos comunicacionais estabelecem-se baseados em critérios de confiança (E02OG; E05AD), amizade (E09RE), em função da maior experiência e conhecimento em determinada

---

531 O entrevistado (E02OG) refere que “às vezes estamos tardes inteiras para podermos falar com eles”.

532 As interpretações ou orientações contraditórias entre organismos do poder central é frequente. O entrevistado E04SE refere-se a este facto apresentando a contradição entre “a Segurança Social e o nosso Gabinete de Gestão Financeira: a Segurança Social insiste que é de uma maneira e a Gestão Financeira insiste que é de outra e nós não sabemos como havemos de proceder, tentamos ver qual é a melhor maneira, mas, muitas vezes, não ficamos convencidos nem de quem está certo nem de que estamos a fazer o certo. [...] Há muitas situações em que, mesmo dentro do mesmo organismo, ligamos e as opiniões são diferentes” (E04SA).

533 Comentário de um membro do órgão de gestão a propósito dos telefonemas que frequentemente fazia para colegas conhecidas de outro agrupamento.

534 Por exemplo, o entrevistado E09RE (representante de uma empresa que presta serviços para várias organizações escolares) confirma que “algumas escolas trocam informação entre os pares. É habitual técnicos da área administrativa ligarem a outros colegas de outras escolas que tenham a mesma tarefa para esclarecerem determinada questão que lhes tenha surgido ou para partilharem alguma informação ou alguma interpretação própria ou que tenham obtido mesmo da tutela” (E09RE).

área (E05AD; E09RE) ou da vivência de situações semelhantes (E05AD), gerando-se frequentemente assimetrias direccionais de contactos, privilegiando a orientação a alguns desses actores que adquirem uma certa centralidade nessa rede de contactos. A notoriedade destes actores impõe-se pela boa reputação que vão granjeando entre os pares ou até entre organismos do poder central<sup>535</sup>. As suas opiniões, práticas e interpretações, gozando de maior crédito, impõem-se aos outros que os consultam para resolução de problemas ou como mero acto confirmativo da correcção das suas próprias práticas<sup>536</sup>. O entrevistado E09RE constata esta realidade da seguinte forma

“[...] existem determinadas escolas que têm um poder interpretativo maior do que outras, nomeadamente quando uma escola tem uma questão, algumas escolas como, por exemplo, no concelho 1B, a escola E, em algumas questões interpretativas, na dúvida vale mais a interpretação da escola E do que a própria interpretação da escola em questão e técnico administrativo ou do director em questão. [...] Recorrem a essa escola para partilhar procedimentos ou pedir informação e como proceder em determinada situação e consideram que se a escola E fez dessa forma é porque está bem feito. [... Esse facto] não tem a ver com a própria escola, mas com determinado técnico, uma vez que o técnico é que faz o trabalho e não é a escola por si só. Esse reconhecimento é feito ao longo de vários anos ou de décadas de contactos e trabalhos e de reporte” (E09RE).

O volume direccional de contactos é estruturado, por isso, não em função da centralidade da organização escolar em si mas de temas específicos ou áreas concretas onde o conhecimento especializado de determinado funcionário ou docente ou o próprio órgão de gestão se destaca. Assim, numa mesma organização escolar podem coexistir áreas de funcionamento com graus diferenciados de centralidade nessa rede de contactos informais. Assim, por exemplo, na área de funcionamento “Organização do Ano Lectivo” (Figura 3)<sup>537</sup> verificamos que a unidade organizacional em análise goza de uma centralidade relativa, sendo, por isso, maioritariamente receptora de fluxos comunicacionais. Desta forma, torna-se principalmente disseminadora de práticas para as Escolas C, D, K, L e M enquanto utiliza as organizações B, E e G para partilhar entre elas as informações e práticas que em cada momento cada uma delas tenha desenvolvido

---

535 Na unidade organizacional em análise durante uma acção inspectiva um inspector dos serviços da Inspeção Geral da Educação e Ciência aconselhou a chefe dos serviços administrativos em caso de dúvida a telefonar para a chefe dos serviços administrativos da escola E do concelho 1B. Noutra acção um outro inspector, reconhecendo as boas práticas da unidade organizacional no âmbito das Compras Electrónicas, solicitou autorização ao director para fotocopiar documentos e peças processuais concebidas pela organização escolar para uso próprio e como modelo para outras organizações escolares.

536 Essa centralidade que alguns actores adquirem em relação aos demais em termos de conhecimento pericial e operacional conferem-lhe frequentemente poder de influência, de disseminação de práticas que as outras organizações absorvem por essa via e, por vezes, poder de mobilização estratégica para determinadas iniciativas.

537 Na área de funcionamento de “Organização do Ano Lectivo” inclui-se funções de organização e funcionamento do ano lectivo, das quais se destacam as seguintes: distribuição de serviço docente e não docente; elaboração da matriz curricular; contratação electrónica de docentes; exames nacionais; organização de Actividades de Enriquecimento Curricular; avaliação de desempenho de pessoal docente.

ou recolhido no exterior. Por último, em situações mais complexas recorre à Escola I que goza de uma centralidade maior a quem é reconhecida autoridade nesta área de funcionamento.

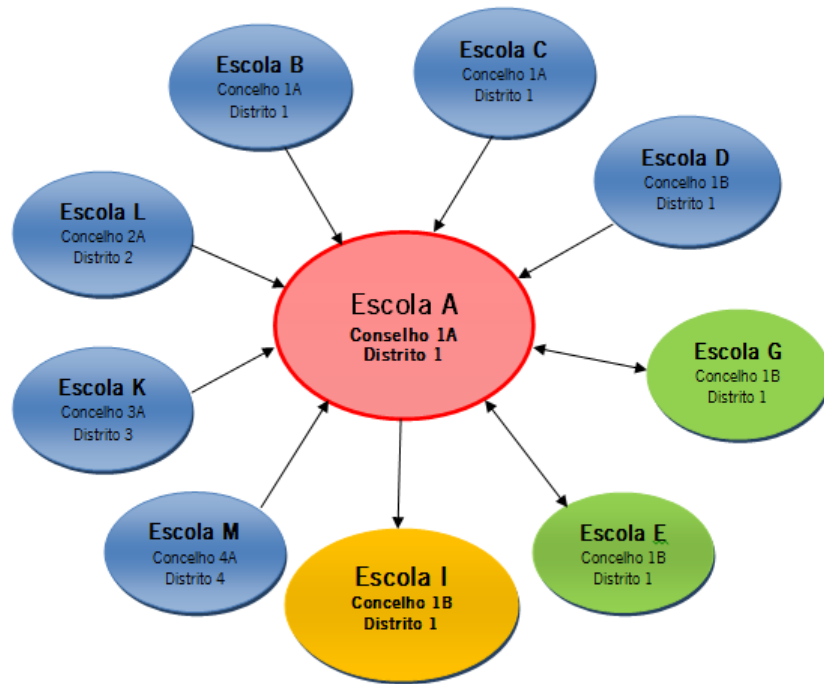


Figura 3 – Fluxograma de partilha de práticas informais entre organizações escolares na área de “Organização do Ano Lectivo” tendo por base a unidade organizacional em análise (Escola A)

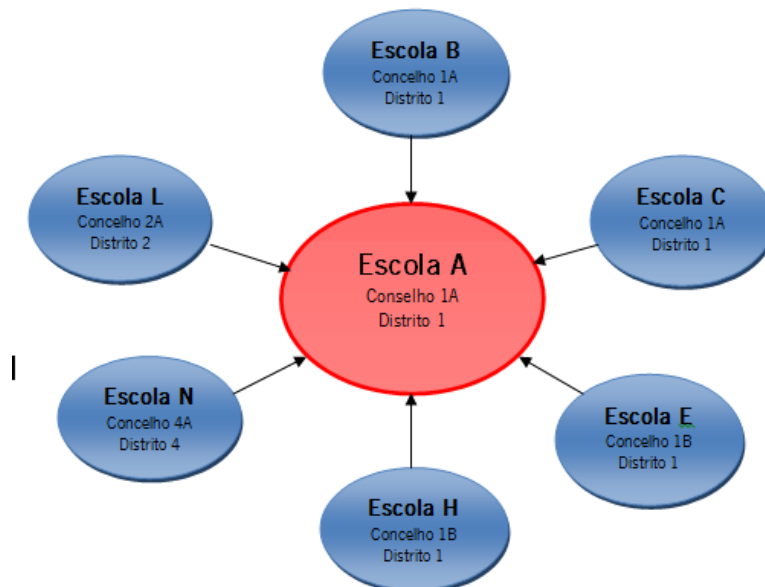
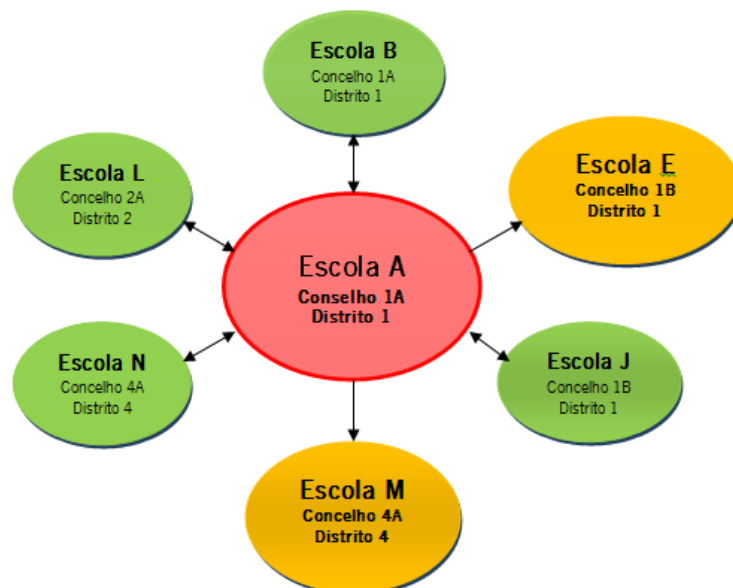


Figura 4 – Fluxograma de partilha de práticas informais entre organizações escolares na área de “Compras Electrónicas” tendo por base a unidade organizacional em análise (Escola A)



Já no âmbito da área de funcionamento de “Compras Electrónicas”<sup>538</sup> a unidade organizacional em análise (Escola A) goza de maior centralidade na medida em que neste sector a organização é mais auto-suficiente, organizando-se os fluxos comunicacionais sobre esta temática a partir dela e, por isso, dispondo de maior capacidade de influência junto de outras organizações escolares designadamente as que para esse efeito a contactam. O conhecimento especializado sobre o sistema de Compras Públicas e o domínio das funcionalidades das plataformas electrónicas com ele relacionadas possibilita-lhe adquirir um estatuto que lhe permite influenciar opções e comportamentos de outros actores, bem como disseminar práticas que outras organizações absorvem e propagam, por sua vez, através dos seus canais de comunicação.



**Figura 5 – Fluxograma de partilha de práticas informais entre organizações escolares na área de “Serviços Administrativos” tendo por base a unidade organizacional em análise (Escola A)**

Por sua vez na área funcional de “Serviços Administrativos”<sup>539</sup> a unidade organizacional em análise (Escola A) possui uma posição na rede de comunicação informal mais periférica, recorrendo com frequência a actores com maior grau de centralidade nos canais informais de comunicação, identificados na Figura 5 como as Escolas E e M. Os processos e interpretações absorvidos destas duas escolas são, por sua vez, replicadas nas trocas, mais ou menos

538 Na área de funcionamento de “Compras Electrónicas” inclui-se a elaboração dos procedimentos bem como as peças processuais relativos à contratação pública de acordo com o Código dos Contratos Públicos (CPP).

539 Os fluxos de informação relativos à área de funcionamento de “Serviços Administrativos” relacionam-se sobretudo com a interpretação de legislação e orientações vindas da administração central e troca de ideias sobre a resolução de problemas relacionados com Contabilidade e Tesouraria, Organização e Gestão de Recursos Humanos e Processamento de Vencimentos.

equilibradas, de informação e práticas administrativas que mantêm com outros parceiros, designadamente, as Escolas B, J, L e N.

Nesta rede de contactos informais as organizações escolares também recorrem a actores pertencentes a outros organismos da administração educativa com âmbito de intervenção diferente mas capazes de lhes proporcionar vias de acesso mais fáceis aos técnicos dos organismos do poder central responsáveis pela gestão das plataformas<sup>540</sup> ou a actores fora do âmbito educativo<sup>541</sup>. Uma outra forma importante de acesso a informação relevante e partilha de práticas constitui o recurso aos blogues especializados em temas de educação. Os actores escolares recorrem a eles com muita frequência (E02OG; E03OG; E08AB)<sup>542</sup>, encontrando neste tipo de recurso uma forma de aliviar tensões, de “descomprimir” (E01OG)<sup>543</sup> pois através de um conhecimento antecipado de informações e novidades que, muitas vezes, obtêm primeiramente nos blogues do que nos canais de comunicação oficiais (E01OG; E02OG; E03OG; E08AB)<sup>544</sup>,

---

540 Situam-se neste âmbito o recurso a inspectores conhecidos ou amigos e outros quadros superiores de organismos do poder central ou de serviços desconcentrados conhecidos (ambas as situações foram identificadas como práticas na unidade organizacional em análise e acontecem também em escolas com a qual esta mantém contactos).

541 Designadamente do sector privado com conhecimento especializado e experiência em áreas específicas como contabilidade, direito ou informática, conhecidos, pertencentes ou que já pertenceram aos quadros de empresas que prestam ou prestaram serviços especializados à organização escolar. Esta situação verificou-se na unidade organizacional em análise, por exemplo, a nível de gestão financeira de cursos CEF e na área da informática.

542 O entrevistado E02OG refere que “todos os dias de manhã quando ligo computador vou logo ver o blogue X, Y e X”, enquanto o entrevistado E03OG confessa que recorre “muito frequentemente” a eles como meio de informação, esclarecimento e alerta para determinadas questões relacionadas com o uso das plataformas designadamente na validação dos concursos electrónicos de docentes. O entrevistado E08AB, autor de um blogue muito visitado, confirma estas práticas ao referir que o seu blogue “em determinadas alturas do ano atinge picos de maior intensidade”, designadamente “sempre que há concursos, sendo nessas alturas em que atinge maior número de visitas. Actualmente, à data de hoje (estamos em finais de Agosto), próximo da saída da lista de colocações, está a atingir uma média de quarenta mil visitas por dia”.

543 Segundo o entrevistado E01OG “a informação que se encontra nos blogues, via internet, é extraordinária, ajuda-nos a descomprimir porque já temos uma informação bastante antecipada daquilo que temos que fazer”.

544 O entrevistado E01OG refere que “a nossa primeira informação hoje está nos blogues. Um mês antes de sair um normativo, ele já está quase a 80% a 90% nos blogues e praticamente não se enganam, ou seja, já por defeito recorremos aos blogues. [...] Quase concluímos que têm informação privilegiada junto do Ministério da Educação que nós não temos. Quando nos chega a informação, que temos de esperar sempre por via oficial, as plataformas, a DGAE geralmente informa antecipadamente com oito, dez dias a informação que vai sair em Diário da República, um mês antes já circulou nos blogues e geralmente é *ipsis verbis*, ou seja, é um *copy e cola* em que a única diferença é quase o formato”. Por sua vez o entrevistado E02OG confessa que “a informação, por vezes, chega primeiro a esses blogues do que vem do poder central. Torna-se muito útil, muito útil, porque nos alerta, chama-nos a atenção, por vezes, já têm a novidade nos próprios blogues e entramos na plataforma da DGAE e ainda não temos lá nenhuma informação”. No entanto, o entrevistado E08AB, autor de um blogue, explica que os blogues não possuem qualquer meio privilegiado de informação, referindo que “a informação chega antes às escolas do que a mim. Muitas vezes, chega perto da meia-noite, cerca das nove da manhã e a essas horas as escolas não funcionam e basta que haja um director que possa transmitir uma informação para um blogue e o assunto na blogosfera torna-se de imediato público e algumas dessas informações são já do conhecimento das escolas e o facto de a blogosfera as transmitir torna-o público, torna-o como se fosse ali conhecido pela primeira vez e, às vezes, até nem é. Algumas das informações até podem chegar primeiro, até pela experiência de quem está na construção do blogue tem relativamente a algo que está para sair e [...] a blogosfera também não tem aquele direito de informação que é

sentem-se mais seguros perante informações novas, leituras ambíguas, prazos a cumprir e formas adequadas de o fazer. Os blogues tornam-se para os actores escolares “muito úteis” (E02OG; E03OG)<sup>545</sup>, porque a partilha de opiniões e os debates que neles se estabelecem em torno de determinados temas (E08AB) e a sua especialização “na análise da informação disponível sem agenda político-partidária” (TE01), permitem-lhes adquirir “um conhecimento concreto” (E01OG) que, muitas vezes, as escolas não têm nem o poder central. No entanto, as suas posições não dispensam uma análise cuidada (E01OG; E03OG), pois não sendo um veículo oficial “pode haver sempre alguma especulação em alguma informação” (E03OG).

Contudo, esta rede de cooperação e contactos informais, sendo maleável, espontânea e sazonal, intensificando-se à medida que surgem informações novas, que existem prazos para cumprir ou surgem dúvidas para esclarecer<sup>546</sup>, desenvolvendo-se à margem ou em paralelo com a estrutura formal da organização e os canais regulados de comunicação, acabam por condicioná-los e influenciá-los através das dificuldades e constrangimentos que apontam e das práticas que propagam; ao mesmo tempo são-lhe úteis porque colmatam lacunas de formação e informação, esclarecem dúvidas e descobrem soluções, auxiliando a estrutura formal e o poder central na medida em que nascem para lhes dar resposta. Não nascem de dinâmicas associativas de carácter duradouro baseados em projectos comuns pensados e solidificados com o objectivo de

---

oficial, dos canais oficiais, como por exemplo, um jornal quando publica só faz essa publicação depois de conhecer os factos. Nós até sabemos que algumas questões vão sair, não temos aquele receio, nem aquela deontologia de termos que aguardar que saia a informação primeiro para depois publicar. Muitas vezes, damos essa informação antes dela propriamente sair”.

545 Segundo o entrevistado E03OG, elemento do órgão de gestão, os blogues, em muitas situações, “ajudam-nos a esclarecer dúvidas, porque geralmente os blogues como têm uma parte dos comentários [... e] dentro desses comentários vem algum esclarecimento que nos ajuda a perceber se somos só nós que estamos a ter essa dificuldade ou se é [também] o resto das outras pessoas que têm de a preencher; também nos ajuda [no sentido em que] nós estamos a preencher, estamos a dominar a plataforma na perspectiva da gestão e, por vezes, nestes blogues dá-nos a perspectiva do professor, porque quando o professor está a concorrer nós não temos acesso à forma como o professor concorre e, portanto, esses blogues ajudam-nos a perceber as dificuldades que o professor sentiu e já nós está a alertar para algumas coisas que nós vamos encontrar quando formos validar, quando formos ver os dados do professor ou a forma como ele concorreu; já nos está a alertar: por quê? ‘Ah! Os professores encontraram muitas dificuldades neste campo’ e já nos está a alertar para que naquele campo se não foi preenchido correctamente porque os professores não o compreenderam, nomeadamente nos concursos, nós quando vamos validar já estamos mais atentos porque naquele campo os professores tiveram mais dificuldades”.

546 Por exemplo, o fluxo de contactos relativos à Organização do Ano Lectivo aumentam exponencialmente no final do ano lectivo, durante o mês de Agosto e no início do ano lectivo, ocasiões em que os órgãos de gestão preparam o novo ano com matrículas, elaboração de horários, constituição de turmas e em que normalmente surgem informações novas através de produção legislativa ou ordens de serviço da administração central como tem sido prática nos últimos anos. Por sua vez, a frequência dos contactos relacionados com Compras Electrónicas sobem nos meses de Dezembro e Janeiro e durante os meses de Julho e Agosto, momentos em que normalmente as organizações escolares procedem ao lançamento de muitos dos procedimentos de compras electrónicas. Os contactos relacionados com Contratação Electrónica de Docentes intensificam-se a partir de Março até Setembro, e intensificam-se ou abrandam à medida que surgem dúvidas relativas a validações, reclamações ou questões muito específicas e proporcionalmente ao grau de dificuldade em contactar com os técnicos do poder central.

constituição de redes de parcerias mas surgem fruto de contactos pontuais, flutuantes para dar resposta sobretudo a problemas de carácter operacional. Apesar de serem úteis na operacionalização e resolução de situações concretas e originarem dinâmicas relevantes de cooperação e defesa de interesses comuns, constituindo, dessa forma, num recurso para auto-organização e sobrevivência das organizações escolares na periferia no contexto de um crescente distanciamento entre o centro e as periferias, no entanto, não geram verdadeiros vínculos, tornando as lealdades criadas, momentâneas e frágeis. Na situação de organizações escolares vizinhas e concorrenciais, estas relações de colaboração carregam-se de tensões onde a cooperação, a interajuda e partilha de práticas e as lealdades corporativas ou até pessoais coexistem com práticas e interesses divergentes ou até conflitantes decorrentes nomeadamente das estratégias organizacionais de matrícula e captação de “bons alunos”.

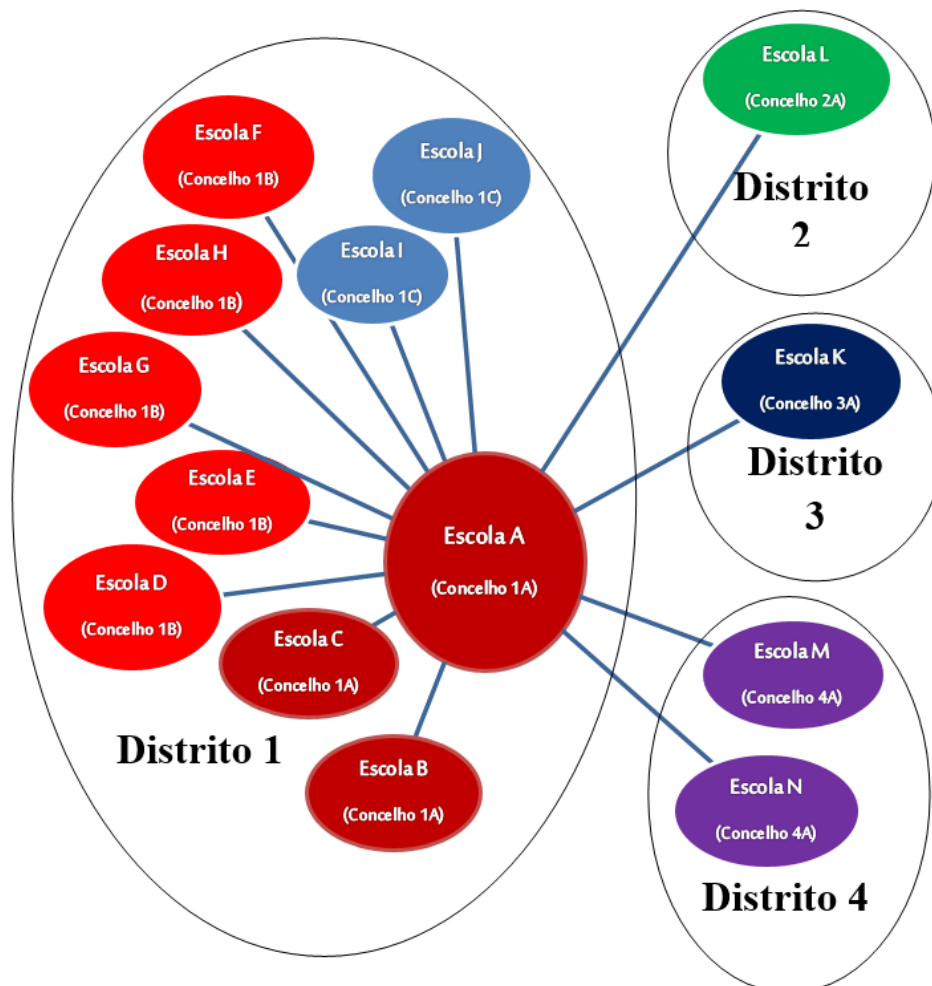


Figura 6 - Fluxograma de partilha de práticas entre organizações escolares tendo por base a unidade organizacional em análise (Escola A)

Por isso, no contexto do aumento da concorrência<sup>547</sup> entre organizações escolares estas procedem a uma orientação selectiva dos seus contactos e parcerias para actores “encontrados fora do ramo educativo” (E06AD) ou dentro do ramo educativo, mas fora do seu concelho<sup>548</sup>. Analisando o “fluxograma de partilha de práticas entre organizações escolares tendo por base a unidade organizacional em análise” (Escola A), constante da Figura 6, reparamos que a sua rede de contactos abrange um alcance e variedade geográficas que confirmam a preocupação em não se remeter à cooperação com os vizinhos ou até de escapar quanto possível deles.

Porém, como não é possível nem aconselhável optar por uma política aberta de “má vizinhança”, as organizações escolares geograficamente próximas escolhem estratégias de “jogo duplo”, usando a inconsistência entre discursos e práticas salvaguardando a aparência de lealdade organizacional, orientando o discurso num sentido e a prática noutra. Ilustraremos esta situação de “hipocrisia organizacional” (Brunsson, 2006) como forma de resposta à aparente incompatibilidade entre a concorrência por matrículas ou selectividade de alunos no mesmo campo de actuação e a cooperação institucional ou partilha de práticas com o exemplo ocorrido entre a unidade organizacional em análise (Escola A) e uma escola secundária vizinha (Escola B). Ambas disputam a captação de alunos do 3.º ciclo (ou os pais), quer através da quantidade<sup>549</sup>, quer da selectividade<sup>550</sup> e quando as necessidades se impõem os interesses sobrepõem-se, aproveitando inclusive a proximidade relacional para simultaneamente cooperar e competir. Assim, à luz desta estratégia de aproximação como forma de obter vantagens competitivas podemos proceder a uma leitura da decisão de um docente e um elemento do órgão de gestão da Escola B de se tornarem respectivamente presidente da assembleia geral e membro da direcção da Associação de Pais da Escola A para o mandato de 2011/2012 a

---

547 O entrevistado E06AD nota que “cada vez mais as escolas públicas vão entrar em concorrência umas com as outras; já estão em concorrência umas com as outras: ninguém quer perder agora alunos”.

548 O entrevistado E06AD refere que “muitas vezes, o director fala com um colega que não é do seu concelho, - até por esse motivo, por causa da concorrência - porque não tem que temer a concorrência [...]. Há concelhos, por exemplo, aqui em [concelho 3B, distrito 3], nós directores, reunimo-nos muitas vezes uns com os outros, [...] fazemos isso e partilhamos experiências; mas também poderá acontecer - e acontece - colegas que, em vez de ligar para o colega do concelho, ligam para o colega mais longe até porque aí não há hipótese da concorrência” (E06AD).

549 Por exemplo, o número total de alunos constitui a base de cálculo para a atribuição de um conjunto de recursos relevantes para a organização das actividades das escolas, dos quais destacamos os seguintes: i) a atribuição do número de adjuntos do director (Art.º 19.º do Decreto-Lei n.º 75/2008 e Art.º 5.º do Despacho Normativo n.º 7/2013, de 11 de Junho); ii) o número de horas a incluir na componente lectiva nas funções de coordenação, direcção e assessoria (Art.º 6.º do Despacho Normativo n.º 7/2013, de 11 de Junho); iii) o cálculo do número de professores bibliotecários (Anexo I da Portaria n.º 230-A/2013, de 19 de Julho); iv) o apuramento do rácio dos auxiliares de acção educativa (n.º 2.3 da Portaria n.º 1049-A/2008, de 16 de Setembro).

550 A captação de “bons alunos” é um objectivo não declarado oficialmente mas relevante na estratégia de cada organização escolar pelo impacto que produz em alguns indicadores de avaliação pelo poder central e na reputação da organização escolar junto dos pais no momento da escolha.

2012/2013 como actos dotados de interesse, tendo em conta que “nenhum actor de um sistema não pode estar nele sem interesse e sem objectivo: está sempre provido de uma estratégia relativa a esse objectivo” (Friedberg, 1995a: 272) e como tal, quer se empenhe nele mais ou menos fortemente, tem sempre as suas apostas e preferências e, portanto, não se desinteressa do que nele se passa. Desta forma, dois actores pertencentes a um campo de acção (Escola B) ao apostarem noutro (Associação de Pais da Escola A) com implicações num terceiro (Escola A) com o qual concorre pelo acesso a recursos-chave (alunos e pais) conferem-lhes um posicionamento estratégico privilegiado quer através da mera presença condicionadora quer através de tomadas de posição mais activas, formais e visíveis ou então informais e subtis. Assim, as “batalhas” por recursos escassos que “não se resolvem num tipo de contexto podem reaparecer, com uma roupagem diferente, noutro” (Ball, 1994: 212) e, por isso, a opção de tomar parte nos órgãos sociais na direcção da Associação de Pais da organização escolar concorrente constitui uma estratégia de enviesamento da disputa. Desta forma, ao se incorporarem de forma indirecta no campo de acção do adversário podem influenciar no debate de assuntos e na tomada de decisões, obtendo o acesso privilegiado a actores-charneira determinantes para o estabelecimento de acordos e entendimentos, mais ou menos informais, mas decisivos para o desfecho da competição por recursos relevantes entre as duas organizações escolares. Independentemente da participação mais ou menos activa, intencional ou não, o posicionamento deles na Associação de Pais e no desfecho da contenda nunca poderá ser considerado irrelevante nem neutro na medida em que sobretudo um actor que pertença a um órgão de gestão de uma organização escolar e, por isso, dominando um conjunto de conhecimentos e informações privilegiadas sobre determinados temas em discussão, concede-lhe também o poder de influenciar percepções das situações em análise e, conseqüentemente, as opções dos encarregados de educação na hora de escolher por uma ou outra organização escolar<sup>551</sup>. A deterioração das relações institucionais entre a Associação de Pais e a Escola A a partir do final do ano lectivo 2011/2012 acabou por constituir um factor-chave (como oportunidade ou consequência) nas relações de poder entre as duas organizações escolares. Assim, começaram a surgir comentários corrosivos sobre a reputação da Escola A dentro do próprio âmbito de actuação desta bem como dinâmicas subliminares favoráveis às matrículas na Escola B com especial incidência na turma de alunos do ensino articulado de música (uma

---

551 Neste sentido, o investimento num campo de acção organizacional, na medida em que é um factor gerador de oportunidades, é sempre uma aposta interessada sobretudo quando dela podem derivar vantagens no acesso a recursos relevantes.

turma com bons resultados escolares na qual se incluía o educando do elemento do órgão de gestão da Escola B) pretendendo-se que fossem “todos juntos” para a Escola B. A Escola A, apercebendo-se já no final do ano lectivo de 2012/2013 da tendência de “fuga” de alunos para a Escola B, ainda realizou algumas reuniões com encarregados de educação no intuito de os convencer a manter os seus educandos na escola de origem, mas não conseguiu evitar a tendência instalada nos encarregados de educação em favor da Escola B para o ano lectivo de 2013/2014 (Quadro XI).

Perante estes dados a unidade organizacional em análise procedeu no conselho pedagógico de Janeiro de 2014, a partir da reflexão sobre os resultados escolares dos alunos relativamente ao primeiro momento de avaliação, a um debate sobre as possíveis causas da forte quebra nas matrículas no sétimo ano de escolaridade, tendo decidido tomar um conjunto de medidas de forma a recuperar os níveis de matrícula. A primeira “batalha” a travar coube à avaliação<sup>552</sup>, à qual se seguiram um conjunto de reuniões por departamento curricular orientadas por uma comissão constituída para o efeito com o objectivo de reflectir e encontrar formas de melhoria quer das práticas pedagógicas quer da imagem da organização. Este trabalho traduziu-se na recuperação do número de matrículas no 7.º ano de escolaridade na Escola A nos anos lectivos seguintes como se pode comprovar pela análise do quadro XI.

**Quadro XI – Evolução do número de alunos matriculados e turmas constituídas no 7.º ano na escola-sede da unidade organizacional em análise (Escola A) entre 2011/2012 e 2015/2016**

	2011/12	2012/13	2013/14	2014/15	2015/16
<b>Alunos Matriculados</b>	128	131	68	117	121
<b>Turmas Constituídas</b>	5	5	3	5	6

(Fonte: unidade organizacional em análise)

<sup>552</sup> Esta preocupação com a avaliação atribuída aos alunos resultou de queixas dos representantes da nova Associação de Pais numa reunião com o director que motivou a moção do director aprovada no conselho pedagógico, aconselhando todos os professores a “ponderarem muito bem a sua proposta de avaliação, considerando algumas preocupações de encarregados de educação sobre o desalento dos seus educandos em determinadas áreas disciplinares que em vez de apelativas para a motivação numa continuidade de escola servem antes para os afugentar. Devemos ser pró-activos e não reactivos no processo de ensino/aprendizagem, sem nunca esquecer que o nosso posto de trabalho também depende da existência/procura de alunos. Este tema é de reflexão obrigatória nas próximas reuniões de subcoordenação e de área disciplinar e espero encontrar indicadores de melhoria no próximo momento avaliativo. Já perdemos algumas batalhas... não podemos perder a guerra!” (acta do conselho pedagógico da unidade organizacional em análise de Janeiro de 2014).

Apesar do crescente cuidado colocado na interacção entre organizações escolares concorrentes<sup>553</sup>, elas não permanecem isoladas umas das outras nem passivas e desarmadas perante a força constrangedora e omnipresente do poder central através dos meios electrónicos. Embora largamente influenciadas pelo modelo oficial prescritivo inscrito nas plataformas electrónicas, as organizações escolares “não só se adaptam passivamente às circunstâncias, como são capazes de jogar com elas e as utilizam de maneira activa mais frequentemente do que se crê” (Crozier & Friedberg, 1990: 37). Apercebendo-se dos objectivos que as unem e de que “podem ser capazes de, em conjunto, exercer influência suficiente para controlar uma decisão que não poderiam controlar individualmente” (Bacharach & Mundell, 1999: 130), criando um encadeamento relacional na base de interesses compartilhados com configurações mutantes e imprevistas à medida dos constrangimentos e oportunidades do contexto e das capacidades desenvolvidas para se conformarem ou escaparem a ele, concertam posições e “planeiam estratégias colectivamente para combinar os seus recursos, trocá-los com quem toma decisões, a troco de influência e, assim, atingir os seus objectivos” (*Id., Ibid.*). Neste sentido, o entrevistado E020G reconhece que

“[...] as escolas costumam realmente concertar posições comuns e ainda no ano lectivo anterior como houve esta alteração das escolas terem autonomia para organizarem os seus horários em blocos de quarenta e cinco ou cinquenta minutos, as escolas dos concelhos 1A e 1B [distrito 1] reuniram-se para concertar este assunto, para ver se seria mais rentável organizar em quarenta e cinco ou cinquenta minutos. Portanto, isto é um ponto positivo e todos nós tentamos sempre o melhor e tentamos concertar entre nós em vez de tentar o poder central ou outras pessoas que nos possam dar informação sobre a melhor maneira como resolver as situações na escola. Portanto, nós costumamos reunir bastantes vezes até, os directores das escolas costumam reunir-se bastantes vezes quando há alguma situação mais complexa” (E020G).

O entrevistado referia-se aqui à situação relativa à alteração introduzida pelo Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de Julho [diploma de organização e gestão dos currículos do ensino básico e secundário] que veio permitir às organizações escolares gerir as cargas lectivas desde que garantissem um mínimo de tempo por disciplina e de um total de carga curricular bem como a duração das aulas, dando liberdade para organizar as unidades lectivas em 45 ou 50 minutos. Esta alteração, podendo ter implicações relevantes na elaboração de horários e, conseqüentemente, na dispensa de docentes, motivou, logo a seguir à publicação do diploma, a realização de duas reuniões informais dos directores das organizações escolares dos concelhos 1A e 1B (distrito 1) com o objectivo de estudar qual o impacto de cada opção na dispensa de

---

553 Durante o ano lectivo de 2012/2013, os elementos do órgão de gestão e dos serviços das duas organizações escolares continuaram a partilhar informações e práticas sobretudo nas áreas de Compras Electrónicas e de Organização do Ano Lectivo e de assessoria técnica. No entanto, a partir do ano lectivo de 2013/2014 as práticas de cooperação entre as duas organizações tornaram-se mais raras e cuidadosas, mais selectivas e dissimuladas.



docentes. Reuniram-se na Escola G (concelho 1B, distrito 1) 11 directores, mas como no final da reunião ainda persistiam algumas dúvidas marcaram nova reunião duas semanas depois na Escola E (concelho 1B, distrito 1) onde decidiram por maioria de 9 contra 2 adoptar a organização curricular em blocos de 45 minutos. O entrevistado E020G que esteve presente nas duas reuniões explica a razão da opção

“[...] a maioria optou por organizar os horários em blocos de quarenta e cinco minutos e chegámos à conclusão de que organizando os horários em blocos de quarenta e cinco minutos não eram enviados tantos professores para *horários zero* como se organizássemos os horários em cinquenta minutos” (E020G).

No conflito entre a lógica racionalizadora da tutela materializada nas intenções em diminuir custos e sobretudo reduzir recursos humanos no sector da educação e a lógica corporativa da defesa dos interesses dos professores, os directores, através das suas relações informais, aproveitaram uma abertura concedida pelo diploma legal para tomarem partido pela defesa dos interesses dos pares e não da tutela. Um outro exemplo desta forma de actuar, através do aproveitamento de brechas no apertado sistema administrativo electrónico para concertar posições, constitui a atitude tomada por vários directores no âmbito do sistema de compras públicas electrónicas. Eles receberam um aviso da Secretaria-Geral do Ministério da Educação e Ciência, via plataforma electrónica ComprasMec de 18 de Setembro de 2012, comunicando que na sequência da denúncia do Acordo Quadro (AQ) de Serviço Móvel Terrestre, informava que não procederá à abertura do procedimento concursal de agregação para a aquisição de serviços móvel terrestre e que enquanto não entrasse em vigor o novo AQ, “podem as entidades proceder à abertura do competente procedimento”<sup>554</sup>. Este aviso foi visto pelos directores da rede de contactos de que faz parte a unidade organizacional em análise como uma oportunidade para se escaparem ao sistema rígido e centralizado dos AQ. Decidiram, então, adoptar uma estratégia colectiva e concertada de proceder a contratação directa com os operadores do serviço de forma a solidarizarem-se uns com os outros e sentirem-se mais seguros agindo colectivamente (“assim já somos muitos a assumir” – comentário do director da unidade organizacional em análise) dissipando ou refreando a eventual responsabilização individual por parte dos superiores hierárquicos. Eximiam-se, assim, à utilização da plataforma Vortal<sup>555</sup> que as organizações

---

554 O Serviço Móvel Terrestre integrava-se nas categorias de bens ou serviços para os quais é obrigatória a centralização de compras (Portarias n.º 772/2008 de 6 de Agosto, 420/2009 de 20 de Abril e 103/2011 de 14 de Março) e para os quais são seleccionados fornecedores que ficam qualificados para fornecer todos os organismos do Estado de acordo com as regras aí definidas e apenas essas entidades (co-contratantes) podem ser consultados para prestar os referidos bens e serviços.

555 A Vortal era na altura a plataforma para a realização dos procedimentos de aquisição das categorias de bens ao abrigo dos AQ.

escolares tinham dificuldade em manusear, mobilizando rapidamente os colegas directores por via telefónica procedendo à contratualização do serviço directamente às operadoras sem os constrangimentos da lei e das plataformas<sup>556</sup> antecipando-se à entrada em vigor do novo AQ, o que veio a acontecer um mês depois (19 de Outubro de 2012), data a partir da qual estavam absolutamente impedidos de contratar por outro meio.

Estes dados empíricos constituem uma demonstração expressiva da imagem da (inter)acção organizacional do *Vínculo e as Redes*, pois as restrições, exigências, a impessoalidade e distanciamento da administração por via electrónica leva os actores educativos da periferia a procurar formas criativas de auto-organização e influência sobre o poder central na tomada de decisões através da criação de uma rede de comunicação informal, partilha de práticas e concertação de posições como forma de compensar tais constrangimentos. Estes dados colocam em evidência as dinâmicas informais geradas pela rigidez das plataformas electrónicas confirmando o facto de que a burocracia como sistema de organização mesmo nos contextos mais rígidos permite formas de auto-organização informal e expressão de “uma liberdade por mínima que seja” (Crozier & Friedberg, 1990: 39) que a tornam mais maleável e adaptável às diferentes circunstâncias possibilitando-lhe sobreviver às dinâmicas de mudança que aparentemente parecem superá-la.

A acção dos actores escolares da periferia ficou particularmente patente na área das Compras Electrónicas (em especial no âmbito das agregações centralizadas de necessidades) cuja reacção quase generalizada<sup>557</sup> levou o Ministério da Educação e Ciência a admitir “os

---

556 O entrevistado E010G refere-se a este facto relatando que “todas as escolas que eu conheço entraram em comunicação. Eu fui comunicado que deveríamos fazer; qual seria a melhor solução. Correu a mensagem e depressa todos fizeram um contrato sem ser pelas compras públicas”.

557 No âmbito das Compras Electrónicas foram várias as tomadas de posição públicas através de associações de dirigentes escolares queixando-se da desadequação do sistema de compras electrónicas às organizações escolares, destacando a “excessiva complexidade dos mecanismos de aquisição, a morosidade da sua implementação, bem como a exigência técnica necessária à sua correcta aplicação, (este sistema) não é o mais adequado ao tipo e volume das aquisições de bens e serviços levados a cabo pelas escolas” (ANDE, 2011). Segundo Manuel Pereira, presidente da Associação Nacional de Dirigentes Escolares (ANDE) trata-se de “regras para empresas que gerem milhões aplicadas às escolas que lidam com tostões” (Jornal I online, 12 de Agosto de 2011), sendo um processo consensualmente classificado pelas escolas como “prolongado e burocrático” (Adelina Precatado, Escola Secundária Luís de Camões, em Lisboa, in Jornal I online, 12 de Agosto de 2011). As disfuncionalidades nas agregações de necessidades do CAPI às quais as escolas devem aderir (para os bens da listagem anexa ao Despacho Conjunto n.º 13646/2010 de 26 de Agosto de 2010), foi outro motivo de desentendimento, com esta entidade (CAPI) que não conseguia responder às solicitações das escolas: inadequação da periodicidade das agregações; incumprimento dos calendários estabelecidos para os procedimentos; sucessivos pedidos de excepção sem resposta em tempo útil; dificuldades de comunicação, quer quanto ao *feed-back* de *emails* e chamadas telefónicas, quer ao nível das relações humanas em que uma técnica deste organismo tinha hábito ameaçar os directores com processos disciplinares se não comprarem através da central de compras como manda a lei - Adalmiro Fonseca, presidente da Associação Nacional de Directores de Agrupamentos e Escolas Públicas - ANDAEP (Jornal Correio da Manhã de 09 Setembro 2011). A falta de informação e formação sobre o funcionamento das

constrangimentos que se vinham sentindo naquela área” e a reestruturar o serviço de contratação pública, criando para esse efeito uma nova plataforma de agregação (ComprasMec) que tinha como objectivo “agilizar todo processo de agregação de necessidades e respectiva validação de cabimentos e declaração de compromisso” (Circular n.º 8/2012/DSCP, de 25 de Junho de 2012, da Secretaria-Geral). No entanto, a nova plataforma, aliando um sistema de normas apertadas a uma maior inflexibilidade tecnológica, acabou por se enredar na sua própria rigidez e hiper-regulamentação de forma que ao tentar operacionalizar a articulação dos procedimentos dos compromissos e cabimentação de despesa com o sistema complexo de compras públicas caiu num excesso de actos formais, produzindo acrescidas dificuldades de articulação do sistema e das plataformas com ele conectadas. Essas complexidades e ineficiências foram rapidamente aproveitadas pelos actores periféricos que inundaram o poder central com reportes massivos de dificuldades e preocupações relacionados com os procedimentos de agregação centralizados transformando a desarticulação em motivo para o não cumprimento generalizado das regras impostas pelo sistema, provocando um abalo na sua legitimidade levando o poder central a reconsiderar posições<sup>558</sup>, autorizar excepções<sup>559</sup> ou a

---

plataformas, a falta de apoio jurídico na elaboração das peças procedimentais, a falta de conhecimentos específicos para a elaboração das cláusulas técnicas dos cadernos de encargos foram os constrangimentos mais frequentes. Daí a inevitabilidade do surgimento de inúmeras ilegalidades em que a situação mais conhecida foi a dos contratos de "leasing" (como o das máquinas de fotocópias ou centrais telefónicas) em que a esmagadora maioria das escolas (80 a 90%, segundo estimativa do presidente da Associação Nacional de Directores de Agrupamentos e Escolas Públicas - Jornal de Notícias on-line, 27 de Dezembro de 2010) celebrou contratos ilegais, prontamente declarados nulos pela ANCP (Associação Nacional de Compras Públicas). Então, enganar o sistema foi a forma mais frequente de resistência encontrada para superar a sua complexidade e impraticabilidade, negociando com os fornecedores as quantidades, os preços, os prazos de entrega antes de lançar o concurso de forma a evitar meses de espera, “mas as direcções não o admitem publicamente: é um risco, correriam o perigo de mais tarde ou mais cedo sentarem-se no banco dos réus” (Jornal I online, 12 de Agosto de 2011). Porém, colectivamente assumem abertamente “rejeitar eventuais responsabilidades por incumprimento das disposições legais que resultem da inexistência de recursos humanos habilitados, que lhes permitam aplicar o Código de Contratação Pública em toda a sua extensão e profundidade” (ANDE, 2011).

558 Constituem exemplos desta actuação as comunicações da Direcção de Serviços de Contratação Pública, via plataforma ComprasMec, de 29 de Novembro de 2012 onde se refere que “Atentas as dificuldades verificadas por diversos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas, envolvidas no procedimento de aquisição de produtos e utensílios de limpeza, na emissão dos cabimentos e compromissos, em cumprimento do disposto no n.º 1 do artigo 8.º do Decreto-Lei n.º 127/2012, de 21 de Junho, informamos que a execução do contrato do procedimento em causa será transferida para 2013. Consequentemente, as verbas relativas aos cabimentos e compromissos efectuados no âmbito deste procedimento para o ano de 2012 podem ser libertadas para outras finalidades”.

559 A comunicação de 1 de Março de 2013 da mesma entidade refere que “a DSCP tem sido confrontada com diversas situações apresentadas pelos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas que reportam dificuldades e preocupações relacionadas com os respectivos contratos de fornecimento de energia” e nessa sequência realizou “um pedido de excepção, conforme previsto no nº4 do artigo 5º do Decreto-Lei nº37/2007, de 19 de Fevereiro, para a aquisição de electricidade fora do acordo-quadro, durante o período de seis meses a partir de 1 Janeiro de 2013 [...] tendo sido dada autorização para a contratação de electricidade fora do AQ-NE”.

alargar prazos<sup>560</sup>. Desta forma, a dificuldade de articulação na prática do complexo sistema de Compras Públicas e a sua adequação às escolas trouxeram “novos problemas de governabilidade” (Lima, 2011c: 187) ao poder central cuja postura, designadamente na área das Compras Electrónicas, se tem pautado pela itinerância entre o excesso de zelo<sup>561</sup> e a tolerância<sup>562</sup>, ou seja, entre orientações mais restritivas que o disposto na lei e a transigência perante o conhecimento de ilegalidades, numa coexistência paradoxal entre o rigor normativo e a flexibilidade na acção.

Este facto demonstra que o marco da formalidade hiper-restritiva e rígida das plataformas electrónicas como forma de “tecnicização das soluções, ou seja, da constituição de soluções técnicas prontas a usar para problemas definidos fora do contexto humano” (Friedberg, 1995a: 335) não é viável sem ter em conta as “características e capacidades concretas dos sistemas humanos que os deverão aplicar e que só eles lhes podem dar vida” (*Id., Ibid.*). Daí que qualquer acção organizacional, particularmente no âmbito dos meios ou instrumentos electrónicos, estará sempre dependente dos actores humanos, das suas interacções, características e contextos o que torna o funcionamento organizacional imprevisível e variável nos seus efeitos mesmo no âmbito de um sistema técnico e administrativo fortemente limitativo e regulamentado. Não admira, portanto, que um sistema tão restritivamente regulamentado e electronicamente formalizado como o das compras públicas se tenha revelado incapaz de exercer um controlo eficaz sobre as organizações escolares<sup>563</sup>. Por seu lado, esse controlo tem vindo a revelar maior eficácia no que diz respeito às políticas neoliberais de estímulo da

---

560 Conforme comunicação da plataforma da DGEstE regional de Fevereiro de 2013, informando que “dadas as dificuldades sentidas no carregamento dos dados na agregação do economato, se irá proceder ao alargamento do prazo para carregamento da agregação na plataforma”.

561 Designadamente do ex-CAPI, dando orientações mais restritivas que o disposto na lei (exemplo: obrigatoriedade de consultar três fornecedores no ajuste directo simplificado quando o Código dos Contratos Públicos não o exige) ou ameaçando com processos disciplinares se não comprarem através da central de compras.

562 Alguns organismos do Ministério da Educação particularmente no âmbito das Compras Electrónicas vão “fechando os olhos” às desconformidades normativas: “a inspecção não costuma verificar com muita atenção a aplicação do CCP como o fazia com o regime anterior; eles só costumam analisar com cuidado a acta de autorização da despesa ou decisão de contratar; se isso estiver em ordem, o resto passa sem grandes rigores” (afirmação de um técnico do Ministério da Educação e Ciência em 10 de Abril de 2012 numa acção de formação para órgãos de gestão sobre o sistema de compras electrónicas). O mesmo técnico desabafou a determinada altura que “todos sabem que estamos na ilegalidade, mas tudo está caladinho, ninguém sabe de nada e somos todos felizes”.

563 Segundo Erhard Friedberg (1995a: 334-335) os problemas de funcionamento não são puramente técnicos nem podem ser reduzidos a uma única causa. São “sempre também o produto das interacções entre actores e das regras do jogo e dos arranjos através das quais estas últimas são estabelecidas” e nesse sentido “um problema pode esconder um outro, e é na reconstrução dos sistemas de actores, das suas estruturas de poder, das suas regras de jogo e das suas lógicas de funcionamento que se podem descobrir os encadeamentos multidimensionais complexos que uma visão demasiado técnica e demasiado linear é incapaz de apreender” (*Id., Ibid.: 335*).

competitividade entre escolas e da livre escolha por parte dos pais, na medida em que o primeiro as une o segundo as divide.

## 16. As plataformas electrónicas como representação ritualística: a acção da realidade maquilhada

No campo empírico, quanto maior é a força constrangedora que as plataformas exercem sobre o sistema organizacional educativo tanto maior é a tendência dos actores da periferia (mas também do centro) para adoptar estratégias ritualísticas de focalização nas aparências e nas impressões. Assim, as plataformas electrónicas favorecem o desenvolvimento de operações de cosmética organizacional, onde os diversos tipos de actores educativos procuram “salvar a sua própria fachada” (Goffman, 2011: 22)<sup>564</sup> e, por vezes, também a dos outros<sup>565</sup>, adequando e “maquilhando” informações e “forjando” dados de modo a torná-los consistentes com a percepção que têm do desempenho esperado para o cargo e os objectivos fixados para a organização<sup>566</sup>. O cenário das plataformas electrónicas os une na construção de uma “ordem

---

564 Perante a desarticulação de lógicas e racionalidades e constrangimentos torna-se necessário inserir nas plataformas informação conforme as tarefas administrativas oficialmente adequadas de modo a salvar a face do sistema organizacional administrativo, legitimando-se perante os mitos institucionalizados e mantendo a aparência de que “as coisas são o que parecem” (Meyer & Rowan, 1999: 97; 99), permitindo que o trabalho nas plataformas electrónicas se mantenha “debilmente articulado” (Weick, 2009) com o quadro objectiva e racionalmente programado.

565 Este processo de inserir dados ou adequar formas de acção nas plataformas electrónicas de acordo com uma imagem mais favorável não é exclusivo dos actores escolares da periferia, para o qual contam com o apoio, a negociação ou até a imposição dos agentes dos organismos do poder central. Estas práticas ocorrem em regra de forma oculta e, por isso, difíceis de detectar empiricamente, porque envolvendo situações de inconformidade real, os actores envolvidos raramente realizam essas comunicações ou executam as tarefas “às abertas” ou raramente as assumem perante terceiros. Acontece frequentemente que ambos os tipos de actores educativos nas suas práticas de encenação se apoiam mutuamente, constituindo um exemplo ilustrativo desta prática o caso apresentado pelo entrevistado E010G sobre a constituição de turmas e a sua apresentação para homologação superior. Refere o entrevistado que “nós quando fizemos as turmas e apresentámos para serem homologadas, [...] fazíamos uma proposta, tínhamos tantos alunos que dava tantas turmas e, por vezes, nós recorriamos bastante à comunicação via telefone para levantar dúvidas, colocar questões para depois colocarmos já à tutela para que a turma fosse aprovada já com alguns considerandos e recebíamos com alguma frequência indicações de *“façam assim senão não conseguem”*. Eu recorde que uma escola [deste agrupamento] já ficou com uma terminologia de ser uma escola isolada, que não é de facto isolada mas era a única escola na localidade, porque corríamos o risco de fechar uma escola que tinha mais de vinte alunos mas a situação geográfica não tem de maneira alguma, nem de longe, a situação de isolamento (é um pouco afastada), mas porque não tínhamos outra possibilidade de justificar por que é que aquela escola existia (eu não tenho poder para abrir e fechar escolas porque isso pertence aos políticos), *nós para justificar o que para mim não é justificável tive que escrever “escola isolada”, não é nenhuma mentira porque é uma escola na periferia da localidade, mas aquilo de isolamento é ficção, porque até é muito próximo do centro da localidade”* (E010G).

566 Segundo Nils Brunsson (2006: 268-269) várias inconsistências ocorrem nas organizações pelo que não se deve “confundir o discurso e as decisões organizacionais com as acções que descrevem” nem “confundir a mostra organizacional com os resultados organizacionais, ou então confundir intenções com efeitos. Embora os líderes organizacionais revelem uma sede de consistência, acção, influência ou racionalidade, tal não significa automaticamente que consigam concretizar esses objectivos. Nem tampouco significa necessariamente que devam conseguir esses propósitos, ou que não possam, nem devam tentar”. Para o autor (*Id., Ibid.*: 269), “as finalidades, processos e efeitos associados às estruturas organizacionais, aos processos e ideologias nem sempre podem

ritual”<sup>567</sup> que corresponda às expectativas institucionalizadas de forma a atingirem objectivos comuns, mas também os separa nos seus interesses diferentes ou até contraditórios e nas estratégias de controlo ou evitamento que cada um usa sem o revelar ao outro. Neste sentido, os condicionamentos e as oportunidades surgidos no contexto da utilização das plataformas electrónicas servem de base para o desenvolvimento de estratégias de encenação procurando criar no outro a percepção de que *aquilo que aconteceu coincide com aquilo que deveria ter acontecido*, projectando nelas uma definição da situação que lhe seja mais favorável, num jogo composto por duplicidades, omissões, exageros ou práticas inconsistentes com as normas prescritas para “fabricar” ou “maquilhar” uma realidade de acordo com uma dada “ordem conveniente” (*Id., Ibid.: 64*)<sup>568</sup>. Esta estratégia tem no seu extremo comportamentos fraudulentos considerados reprováveis pela generalidade dos intervenientes, apresentando dados falsos para obter vantagens materiais ou simbólicas pessoais ou organizacionais significativas ao mesmo tempo que prejudicam terceiros<sup>569</sup>.

---

corresponder ao que é expresso pelas próprias organizações” e como “já não podemos passar sem todos os nossos mitos relativamente a intenções, causas e efeitos, muitos deles possuem funções importantes, embora dizer a verdade não seja necessariamente uma dessas funções”.

567 Segundo Mauro Wolf (1982: 52) “o ritual é uma fórmula vazia que esconde os funcionamentos reais das instituições; é, melhor dizendo, o conjunto de actos através dos quais o sujeito controla e torna visíveis as implicações simbólicas do seu comportamento quando se acha directamente exposto ante outro indivíduo”.

568 São exemplo as diferentes interpretações sobre os critérios de contagem de tempo de serviço que variam de uma organização escolar para outra, designadamente antes da profissionalização na área disciplinar de Educação Especial, decorrendo deste facto que dados considerados incorrectos por algumas organizações escolares ou pela tutela são submetidos em candidaturas electrónicas e validados por outras organizações escolares que a própria plataforma electrónica assume em conformidade e que as organizações escolares que validam podem justificar “inocentemente” com o desconhecimento da lei ou com a sua própria interpretação, podendo resultar desse facto adulterações no posicionamento dos candidatos nas listagens de ordenação, intencionais ou não, fruto ou não de um conluio entre concorrente e a entidade que valida.

569 As situações de fraude sobretudo na contratação de docentes têm sido frequentes. Por exemplo, numa reunião de Lançamento do Concurso Nacional de Professores – 2013, realizada em dezassete de Abril de 2013, o Director-Geral da DGAE apontou o exemplo de alguns professores que no Concurso Electrónico para vinculação extraordinária de professores contratados regulado pelo Decreto-Lei n.º 7/2013, de 17 de Janeiro, com a cumplicidade das organizações escolares e possivelmente de outros actores externos, conseguiram obter o estatuto de pessoa com deficiência para beneficiar das condições do Sistema de Quotas de Emprego para Pessoas com Deficiência que reserva uma quota de 5% para os concursos para integração de trabalhadores nos serviços e organismos da administração central e local de pessoas com deficiência com um grau de incapacidade igual ou superior a 60% (Art.º 1.º, 2.º e 3.º do Decreto-Lei n.º 29/2001, de 3 de Fevereiro). Os candidatos em causa não preenchendo qualquer dos critérios estabelecidos na lei conseguiram o preenchimento de lugar nesse concurso, em detrimento de outros candidatos mais bem posicionados e prejudicando, portanto, terceiros. A plataforma electrónica dos concursos para docentes (uma plataforma com um nível bom de aperfeiçoamento técnico) não conseguiu detectar estas irregularidades. Esta situação tornou-se conhecida porque os próprios docentes envolvidos denunciaram a sua própria fraude junto da DGAE, talvez por medo de serem descobertos ou por vergonha, uma vez que em virtude da escassez de lugares disponíveis e do elevado número de candidatos existe um grande escrutínio pelos pares em relação a todos os docentes que são seleccionados. Esse escrutínio tem sido manifesto em relação à aplicação dos critérios nos concursos de contratação de escola, onde os blogues especializados e as redes sociais bem como a comunicação social têm feito eco dos “critérios manhosos” e das “contratações a dedo” que algumas organizações escolares faziam procedendo a “interpretações muito pessoais” da lei.

Neste processo de filtragem selectiva de informações, as estratégias adoptadas pelos actores da periferia como forma de responder aos constrangimentos ou oportunidades ocorridas no cenário das plataformas electrónicas, porque fortemente influenciados pelo “condicionamento técnico” e pela dependência e controlo cada vez mais sofisticado do poder central, tendem a ser cautelosas, através de um grande esforço para quebrar as regras em segurança, evitar exposição de fragilidades capazes de afectar a imagem da organização escolar ou do actor individual e, ao mesmo tempo, conseguir alguns benefícios materiais ou simbólicos. Este posicionamento de *conformidade ritualizada*, agindo para que fique formalmente plasmada e registada na plataforma o cumprimento dos procedimentos requeridos de modo que possa projectar nos organismos do poder central uma imagem de cumprimento infalível, mesmo que na prática sejam adoptados procedimentos mais expeditos e informais contornando a rigidez e a complexidade dos processos estabelecidos, não detectáveis, contudo, pelo radar minucioso do registo das plataformas electrónicas, verificou-se com muita frequência na interacção através das plataformas electrónicas<sup>570</sup>.

Entre as formas de conformidade ritualizada, apuradas pelos dados empíricos, encontra-se o uso, com alguma frequência, das plataformas electrónicas para *práticas ritualísticas de conformidades selectivas*. Esta estratégia consiste em optar pela diferenciação no (in)cumprimento de acordo com a plataforma em causa ou em diferentes campos da mesma plataforma de acordo com o grau de relevância ou visibilidade. Assim, no âmbito da mesma

---

570 Constituem exemplos desta situação as práticas verificadas, por exemplo, nas plataformas Gatewit e Tradeforum. Na elaboração dos procedimentos de aquisição de bens e serviços (Gatewit) ou de requisição e encomenda de bens cujo procedimento foi feito centralmente pela Unidade de Compras do Ministério da Educação e Ciência (Tradeforum), estas plataformas exigem a intervenção de pessoas diferentes em papéis específicos que só eles podem desempenhar dispondo para isso de um registo e acesso próprios aos quais os outros intervenientes em papéis diferentes no procedimento não têm acesso. Esta forma de proceder operacionaliza os princípios da transparência e independência contidos designadamente no código dos Contratos Públicos. Porém, estes procedimentos acabam por ser realizados pela mesma pessoa de forma a agilizá-los, quer por falta de tempo, quer por facilidade operativa e até logística. Assim, uma mesma pessoa acaba informalmente por desempenhar vários papéis incompatíveis, mas formalmente validados na plataforma, desempenhando na prática a mesma pessoa os papéis de “Administrador”, “Membro do Júri”, “Decisor” ou “Requisitante” e “Aprovador”, existindo, por exemplo, incompatibilidade em que a mesma pessoa possa ser simultaneamente “Membro do Júri” e “Decisor” ou desempenhar ao mesmo tempo as funções de “Requisitante” e “Aprovador”. Na prática esses papéis que no palco das plataformas decorrem de acordo com a lei, nos bastidores o actor muda com facilidade de roupagem e maquilhagem, tornando mais ágil a execução de tarefas complexas, pois devido ao nível de conhecimentos especializados que estas plataformas implicam, sobretudo a plataforma Gatewit, estes papéis só poderão ser desempenhados pela mesma pessoa, pois as organizações escolares não dispõem de recursos humanos suficientes com formação para o fazer. Algumas organizações escolares nem sequer possuem alguma pessoa com formação suficiente, recorrendo nesses casos à aquisição de serviços externos de empresas privadas ou à entajuda, apoio e assessoria informais de outras organizações escolares ou então ao cumprimento defeituoso (o que se torna difícil pois estas plataformas não permitem que avance sem realizar os passos precedentes correctamente) ou, finalmente, o incumprimento.

plataforma, os actores escolares adoptam um comportamento de cumprimento rigoroso em campos de maior centralidade e visibilidade em detrimento de preenchimentos mais ligeiros (ou até incumprimentos) noutros de mais fácil ocultação na fotografia global de (in)conformidades. Para tal, os actores escolares conhecem quais os campos cujas incorrecções ou incoerências poderão mais facilmente ser descobertas, colocando maior precaução na informação inserida nesses campos de modo que a “toda a informação que enviamos para lá bata certo” (E010G). Sabendo eles, pela experiência, quais os aspectos que mais pesam na leitura que o poder central faz das plataformas, prestando este maior atenção aos dados objectivos do que aos subjectivos, aos quantitativos em detrimento dos qualitativos, os que impliquem recursos em prejuízo dos que caracterizam actividades, os que saem da norma em detrimento dos padronizados, prevendo que uma discrepância insignificante numa informação significativa prenderá mais a atenção que uma desconformidade considerável encoberta num conjunto ajustado, nesse caso os actores da periferia optam por ajustar o grau de cumprimento de acordo com os padrões de verificação adoptados pelo poder central. Um exemplo ilustrativo deste tipo de resposta dos actores escolares encontra-se na forma como são contornadas dificuldades técnicas sentidas pelos actores escolares na comunicação da informação no Portal Base<sup>571</sup> sobre os procedimentos pré-contratuais para aquisição de bens e serviços realizados electronicamente na plataforma Gatewit. Segundo o art.º 127 do Decreto-Lei n.º 18/2008, de 29 de Janeiro (Código dos Contratos Públicos), a “celebração de quaisquer contratos na sequência de ajuste directo [os mais usados pelas organizações escolares] deve ser publicitada, pela entidade adjudicante, no portal da Internet [Portal Base]” (n.º 1), sendo a “publicitação referida no número anterior condição de eficácia do respectivo contrato, independentemente da sua redução ou não a escrito, nomeadamente para efeitos de quaisquer pagamentos” (n.º 2). Tendo em atenção a importância desta comunicação para a eficácia dos contratos, bem como o facto de estas duas plataformas electrónicas (Portal Base e Gatewit) terem um elevado grau de especialização técnica, interoperabilidade e automatização, acompanhámos, no dia 15 de Abril de 2013, uma acção de comunicação feita por um elemento do órgão de gestão para o Portal

---

571 O Portal Base é uma plataforma electrónica para onde deve ser comunicada a informação sobre todos os contratos celebrados pelas entidades adjudicantes (neste caso também as organizações escolares) ao abrigo do Código dos Contratos Públicos, sendo as bases de dados do Portal alimentadas permanentemente pela informação transmitida a partir do Diário da República Electrónico, das plataformas electrónicas de contratação pública e pelas entidades adjudicantes. Para que um contrato celebrado por exemplo por ajuste directo possa ser executado será necessário publicá-lo no Portal, da qual depende a sua eficácia (Cfr. <http://www.base.gov.pt>).



Base da informação de um procedimento realizado por lotes, portanto implicando a celebração de diversos contratos envolvendo diferentes adjudicatários e montantes financeiros. Devido à interoperabilidade entre as duas plataformas, o Portal Base apresentava já uma ficha pré-preenchida com algumas informações relativas a esse procedimento na qual o membro do órgão de gestão não conseguia incluir a informação discriminada por lotes, desconhecendo a solução para tal constrangimento e prevendo mesmo que o Portal Base não contemplasse tais situações. Perante tal situação, optou por comunicar o valor, os bens e o adjudicatário do contrato de montante financeiro mais elevado, criando-se desta forma uma inconsistência entre o valor real global do procedimento e seus adjudicatários e os dados comunicados, tendo reagido da seguinte forma:

*“Não faz mal! Diz-se que a plataforma não deixou e que houve um erro. Não é isso que me preocupa. O que me preocupa é que eles vejam que a gente preencheu e teve a preocupação em pôr tudo direitinho; que apareça na listagem no ‘estado’ de ‘Comunicado’, pois eles assim vêem que está tudo em ordem.[...] Não corresponde à verdade? Responde-se que foi a plataforma que não permitiu, que não deixou ou, então, que foi ‘aselhice’. Tem é que ficar tudo direitinho como eles querem”.*

Porém, os actores organizacionais da periferia nas suas *estratégias de sobrevivência* ao usarem ficções de carácter operativo, agilizando ou contornando constrangimentos ou tirando partido de erros do sistema, na medida em que projectam uma impressão de uma realidade que dificilmente se lhe ajustará na totalidade, ficam à mercê de “todas as rupturas a que as impressões estão sujeitas” (Goffman, 2002: 66). Deste modo, qualquer informação ou procedimento que procure causar impressão através das plataformas, independentemente de ser legítima ou inaceitável, acaba por originar “brechas” comprometedoras na definição da situação pretendida. As situações mais frequentes verificadas no campo empírico são a incongruência de dados<sup>572</sup> e o excesso de zelo ritualizado, ou seja, a projecção na plataforma de uma imagem segundo padrões exageradamente ideais, querendo passar a ideia de uma infalibilidade pouco credível que causa alerta nos agentes do poder central, pouco crentes em versões demasiado perfeitas da realidade. Neste sentido, uma imagem excessivamente notável torna-se facilmente notada e uma conformidade ritualizada segundo padrões fantasiosos provoca uma resposta defensiva dos agentes do poder central que reagem aperfeiçoando e intensificando

---

572 O entrevistado 010G, consciente desta realidade referiu na entrevista que “Já sabemos que na plataforma tem que estar tudo certinho” e dando um exemplo sobre o número de assistentes técnicos e operacionais que comunicaram para uma determinada plataforma, referiu: “Nós demos uma informação para lá e no retorno dali a alguns dias ‘olhe queira corrigir porque diz que tem tantos assistentes técnicos e não tem’. Portanto, somos de imediato contactados para corrigir”.

os meios de controlo burocrático<sup>573</sup>, através de práticas e metodologias organizativas segundo esquemas de regras mais apertados, tornando mais fina a malha que prende os actores escolares<sup>574</sup>. Assim, os agentes administrativos do poder central como actores políticos também encontram nas plataformas electrónicas “pontos de amarragem” (Friedberg, 1995a: 239)<sup>575</sup> para

---

573 Os processos de avaliação das bibliotecas escolares promovidos pela Rede de Bibliotecas escolares (RBE) constituem um exemplo ilustrativo desta situação. A RBE criou um Modelo de Avaliação da Biblioteca Escolar (MABE), operacionalizado através de uma aplicação electrónica para o efeito, que constitui um documento detalhado para monitorizar a avaliação das bibliotecas escolares (BE) com regras e instrumentos de recolha de dados para serem aplicados junto de alunos, docentes e encarregados de educação. Segundo o MABE os instrumentos para avaliação das BE's deveriam seguir uma amostra mínima de 20% do número total de docentes, de 10% do número total de alunos e 10% do número total de encarregados de educação (Portugal, 2011a: 71). O documento alerta que a aplicação dos instrumentos deve ser realista e a amostra deverá ser representativa e abranger a diversidade de alunos da organização escolar (ciclos, turmas, origens/nacionalidades, género, áreas curriculares...), a diversidade de docentes (departamentos, áreas disciplinares, tempo na escola...), bem como recolher dados em diferentes momentos do ano lectivo, para poder verificar se existe alguma evidência de progresso (*Id., Ibid.*: 92). No entanto, tornou-se prática frequente nas BE's a aplicação dos inquéritos não de forma aleatória, mas de forma filtrada ou dirigida a grupos de alunos ou professores mais assíduos da BE ou com um perfil capaz de originar respostas mais favoráveis, de forma a poder projectar uma imagem positiva do funcionamento da BE, respeitando formalmente a representatividade dos inquiridos. Deste modo, produziam-se dados mais favoráveis para o funcionamento da BE, porque na medida em que respondendo a questões como “Com que frequência costumas usar a biblioteca escolar (BE) ou os seus recursos com o(s) teu(s) professor(es) ou a seu pedido?” (*Id., Ibid.*: 93 – Pergunta 3 de “Inquérito a alunos”) ou “Com que frequência costuma usar a biblioteca escolar (BE) ou os seus recursos no âmbito das suas funções docentes?” (*Id., Ibid.*: 95 – Pergunta 1 de “Inquérito a docentes”), conseguem obter dados de acordo com uma orientação mais conveniente, mantendo os requisitos formais exigidos e afectando a capacidade de acção fidedigna de controlo e monitorização dos responsáveis do poder central. Esta prática parece ter encontrado resposta na actualização do mesmo modelo de avaliação para o quadriénio 2014-2017, cuja elaboração teve em conta, entre outros elementos, a “análise da informação e dos resultados recolhidos ao longo dos anos de implementação” (Portugal, 2013c: 7). Neste documento impõe-se a aplicação dos questionários segundo uma amostra representativa para alunos de “10% ou mais do número total de alunos servidos pela biblioteca”, para pais/encarregados de educação de “10% ou mais” e para os docentes a situação insólita de aplicar inquéritos segundo uma “amostra representativa”, abrangendo “os diferentes departamentos e áreas disciplinares”, realizada obrigatoriamente a “todos os docentes servidos pela biblioteca escolar”! (*Id., Ibid.*: 17). A compreensão deste procedimento, implicando uma restrição nas margens de autonomia dos coordenadores das BE e o quase impossível retorno de todos os inquéritos distribuídos aos docentes, só faz sentido no quadro de uma resposta a eventuais detecções de incoerências e situações de hiperconformidade ritualizada nos resultados enviados pelas bibliotecas escolares em ciclos avaliativos anteriores.

574 Situação diferente é aquela em que os actores escolares usam a hiperconformidade ritualizada para se protegerem de uma percepção de controlo velado por parte do poder central. Neste sentido, várias plataformas e aplicações electrónicas aplicam inquéritos de satisfação ou avaliação dos serviços junto dos órgãos de gestão, garantindo o anonimato baseando-se na simples razão de não ser necessário colocar nele o nome da escola ou da pessoa. Porém, os gestores escolares, conscientes que os administradores das plataformas conseguem identificar a proveniência de cada inquérito e, de modo a se protegerem contra eventuais leituras passíveis de prejudicar a organização escolar, costumam aconselhar nos seus contactos informais frequentes: “Põe sempre de ‘Bom’ para cima”. Desta forma, torna-se fácil prever os resultados de tais inquéritos “anónimos” e, por isso, “fidedignos”, adequando-se de forma muito conveniente a posteriores tratamentos estatísticos e relatórios de avaliação de serviços...

575 O poder central pode proceder à recolha de informação inútil do ponto de vista do utilizador, mas essa informação inútil mostrar-se útil do ponto de vista simbólico, como demonstração aparentemente permanente de coordenação da acção. Nesse sentido, os meios electrónicos procedem à recolha de informação mas não a usam, realizam o tratamento de dados mas não retiram deles consequências em decisões ou acções subsequentes, podendo ainda ser úteis se se ajustarem a uma leitura capaz de legitimar medidas que se pretendem validar. São, portanto, “mais do que simples formas de coordenar a acção” (Brunsson, 2006: 28). No exemplo mencionado na Nota 364 sobre o inquérito electrónico da Direcção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC), de Março de 2014, relacionado com as “AEC – Actividades de Enriquecimento Curricular 2013/2014”, na maioria dos

fazer avançar os seus interesses, tirando inclusive partido das estratégias defensivas de ritualização dos actores da periferia na medida em que dados destes não comunicados ou comunicados mas filtrados para se protegerem ou retirar benefícios, acabam por também beneficiar o poder central que os aproveita para, mediante uma leitura conveniente, utilizá-los como instrumento de legitimação e validação de medidas político-administrativas tomadas. Tal é o caso proporcionado pela Plataforma de Registo Electrónico de Ocorrências de Segurança Escolar destinada à comunicação por parte dos estabelecimentos escolares das ocorrências de situações de violência e insegurança verificados no seu interior. A percentagem de organizações escolares que utilizam esta plataforma para registo de ocorrências de violência e situações de insegurança tem sido cada vez mais residual: 11% em 2010/2011, 6% em 2011/2012 e 4,5% em 2012/2013 (Portugal, 2014a: 3)<sup>576</sup>. Ela é olhada com reservas por parte das organizações escolares que, temendo danos na sua reputação num contexto de crescente competição entre escolas onde o rótulo de “escola violenta” é uma prioridade a evitar, “mais que reportar casos – já temos de preencher plataformas para tudo e mais alguma coisa”<sup>577</sup>, interessa resolver internamente os problemas de violência e indisciplina de forma expedita e discreta sem os comunicar na plataforma. Por isso, as organizações escolares evitam reportar situações de violência, só o fazendo em situações de alarme social ou de conhecimento por parte da comunicação social. Porém, o Ministério da Educação e Ciência, encarando os dados registados na plataforma como favoráveis, procedeu a um tratamento estatístico comparativo e a uma interpretação, realçando uma “forte redução de ocorrências” comunicadas desde 2010/2011

---

campos pedia-se o número de “Docentes e Outros Técnicos” que asseguravam as referidas actividades, discriminados por estabelecimento de ensino e tipo de actividade de enriquecimento curricular. Porém, vários desses docentes e técnicos acumulavam serviço em vários estabelecimentos do mesmo agrupamento e/ou de outros agrupamentos, resultando um número total de profissionais inseridos na plataforma inconsistente com o seu número efectivo a prestar serviço, tornando-se aparentemente impossível proceder a uma leitura minimamente verosímil ou séria para os fins do referido inquérito. Por exemplo, o número total de “Outros Técnicos” apurado pelo inquérito e inserido na plataforma foi de 45 quando na realidade corresponde a 23 pessoas diferentes (Quadro XII).

**Quadro XII – Mapa comparativo entre o número de técnicos prestadores de serviços em AEC's inseridos na plataforma e o seu número real**

	Inglês	Desporto	Música	Total
Número de técnicos inseridos na plataforma	16	15	14	45
Número real de técnicos	8	10	5	23

(Fonte: unidade organizacional em análise)

576 Nos anos seguintes o Ministério da Educação deixou de publicar Relatórios relativos aos dados recolhidos pela Plataforma de Registo Electrónico de Ocorrências de Segurança Escolar.

577 Declarações de Manuel Pereira, Presidente da ANDE ao Jornal Expresso, de 1 de Fevereiro de 2014, p. 25, na notícia “Violência ocorre mais nas salas de aula”, assinada por Isabel Lima.

(3326) até 2012/2013 (1446) (*Ibid.*: 2). Além de induzir uma correlação entre a “forte redução de ocorrências” com a redução acentuada de violência e insegurança nas escolas também introduz uma relação de causalidade entre o elenco de uma diversidade de medidas, programas e projectos apresentados no documento e o seu efeito na prevenção e redução das “situações de indisciplina e outras ocorrências graves” (*Cfr. Ibid.*: 1-2)<sup>578</sup>. No entanto, estes dados não são acompanhados pela percepção dos directores (“Isso não quer dizer que 95,5% das escolas não tenham problemas”<sup>579</sup>) nem com os dados dos Relatórios Anuais de Segurança Interna de 2011, 2012 e 2013. Tendo em conta que os dados dos Relatórios Anuais de Segurança Interna (Portugal, 2012: 103-104; 2013b: 130-131; 2014b: 137-138) se referem a “ocorrências participadas (de natureza criminal) [à GNR e PSP] que ocorreram no interior dos estabelecimentos escolares” e possuindo como indicador que 1/3 do total das ocorrências comunicadas através da plataforma conduziram a participação junto dessas entidades (Portugal, 2014a: 3) é plausível que o número de casos de violência nas escolas seja muito superior ao efectivamente comunicado através da plataforma.

Por outro lado, procedendo a uma análise comparativa entre as tendências de evolução de episódios de violência entre a Plataforma de Registo Electrónico de Ocorrências de Segurança Escolar e os Relatórios Anuais de Segurança Interna relativos aos anos lectivos de 2010/2011, 2011/2012 e 2012/2013 (Quadro XIII), verificamos uma evidente divergência que nos remete para uma utilização estratégica da plataforma reduzindo-a a uma função meramente simbólica aproveitada como oportunidade pelo poder central para retirar conclusões convenientes com os seus interesses.

---

578 O Ministério da Educação e Ciência aponta como razões para esta redução o contributo de “uma diversidade de medidas que se constituem como elementos fundamentais na prevenção e intervenção relativamente a casos que podem indiciar ou conduzir a situações de indisciplina e outras ocorrências graves” (Portugal, 2014a:1), elencando um conjunto alargado de medidas, programas e projectos entre os quais merece destaque o Estatuto do Aluno e da Ética Escolar, publicado pela Lei n.º 52/2012, de 5 de Setembro (*Cfr. Ibid.*: 1-2) que só entrou em vigor no último ano lectivo a que se refere o estudo.

579 Declarações de Manuel Pereira, Presidente da ANDE ao Jornal Expresso, de 1 de Fevereiro de 2014, p. 25, na notícia “Violência ocorre mais nas salas de aula”, assinada por Isabel Lima.

Quadro XIII - Evolução comparativa da comunicação de ocorrências de violência no interior dos estabelecimentos escolares

		Ano lectivo 2010/2011	Ano lectivo 2011/2012	Ano lectivo 2012/2013	Evolução comparativa
Plataforma de Registo Electrónico de Ocorrências de Segurança Escolar	Percentagem de Escolas Utilizadoras da Plataforma	11%	6%	4,5%	
	Número de Ocorrências de Violência Comunicadas	3326	2218	1446	-1880
Relatórios Anuais de Segurança Interna	Número de Ocorrências de Violência Comunicadas (GNR e PSP)	2919	2790	2999	+ 80

[Fontes: Portugal (2012; 2013b; 2014a; 2014b)]

Os dados empíricos apresentados neste ponto mostram-nos que as plataformas electrónicas, como mecanismo de interacção entre os diferentes tipos de actores organizacionais, são utilizadas frequentemente como forma de “preservação da fachada” (Goffman, 2011: 38) num processo de acentuação, selecção ou ocultação estratégica de factos de modo a projectar sobre os outros actores ou sobre o público uma impressão favorável ou uma avaliação positiva<sup>580</sup>. Estes dados são uma manifestação empírica da imagem da (inter)acção organizacional do *Palco e os Bastidores* onde as plataformas electrónicas servem, frequentemente, de palco para impressionar e de bastidores para ocultar. Estas encenações decorrem seguindo simultaneamente um jogo político de conflito e compromisso que ocorre numa moldura burocrática que a favorecem mais do que a colocam em causa.

Assim, a sofisticação técnica e funcional origina uma correspondente sofisticação e invisibilidade nas formas de infringir as regras do jogo do sistema organizacional educativo. Nesse sentido, ao mesmo tempo que se aperfeiçoam e intensificam os meios burocrático-tecnológicos para reduzir as incertezas e racionalizar o funcionamento do sistema, maior se torna a atenção dedicada à conformidade ritual como forma de responder aos encadeamentos aparentemente mais racionalizados. No entanto, diferente é o comportamento dos actores escolares da periferia em plataformas relacionadas com áreas menos críticas para o funcionamento da organização, de

580 O entrevistado 020G refere que “as plataformas, por vezes, não são [...] um espelho da realidade das escolas”, acabando por “criar uma imagem diferente das escolas. Há escolas que poderão ter a sorte de colocar lá e não ser alvo de inspecção e de mostrar aquilo que não são na realidade. De ter projectos, clubes, montes de horas de apoios, de mostrar o que não corresponde à realidade. Se não passa a inspecção, o poder central pode dizer: ‘Realmente é uma escola-modelo!’”.

relevância mais secundária<sup>581</sup> ou com um grau de apuramento técnico-funcional menor ou desadequado às características, capacidades e recursos dos actores que as vão utilizar para um cumprimento menos rigoroso (ou até incumprimento)<sup>582</sup>. No entanto, as plataformas que geram

---

581 Como é o caso da plataforma electrónica da Direcção Geral de Educação relativa a “Alunos Filhos de Profissionais Itinerantes” que passa despercebida a um número apreciável de escolas. Esta plataforma destina-se a acompanhar e monitorizar o percurso educativo dos alunos que frequentam um grande número de escolas em diversos pontos do país ao longo do ano lectivo, de forma a acompanhar o seu percurso escolar e assegurar a sua avaliação (o caso paradigmático desta situação são os filhos de pessoas relacionadas com profissões circenses). No entanto, pela análise do registo histórico na plataforma do percurso de alguns desses alunos verifica-se um conjunto de desconformidades, tais como, a situação de alunos a frequentar formalmente várias escolas ao mesmo tempo por falta de comunicação destas na plataforma, não se conseguindo, em alguns casos, saber pela plataforma qual a escola que um determinado aluno frequenta num determinado momento; outra desconformidade refere-se à obrigação imposta pela Circular n.º 15/2007, de 12 de Setembro da Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC) das escolas inserir o relatório de avaliação, bem como as faltas e o registo de saída. Relativamente à inserção do relatório de avaliação foram analisados na plataforma em 7 de Janeiro de 2014 o percurso escolar de três alunos no ano lectivo de 2013/2014 (1.º período) que tinham passado por onze escolas tendo-se verificado que em dois deles 3 escolas não submeteram o relatório e noutro 4.

582 Esta situação verificou-se, por exemplo, na dificuldade de implementação da plataforma ComprasMec à imagem do que sucedeu com a sua antecessora CAPI, e a sua articulação com a plataforma de encomendas, Tradeforum. A plataforma ComprasMec foi anunciada pela Secretária-Geral do Ministério da Educação e Ciência, através da Circular n.º 8/2012/DSCP, de 25 de Junho, como uma “plataforma de agregação” criada com o objectivo de “agilizar todo o processo de agregação de necessidades e respectiva validação de cabimentos e declarações de compromisso”. Inserida na reestruturação do Serviço de Contratação Pública para ultrapassar “alguns constrangimentos que se vinham sentindo naquela área”, tais como “morosidade do processo de agregação, o qual, em alguns casos demorou cerca de 6 meses, [...] em formulários simples e, posteriormente, tratada em folhas de Excel, o que fomentava o erro” e um aumento do “volume de chamadas telefónicas e de mensagens de correio electrónico absolutamente desproporcionado”, bem como a “falta de planeamento no lançamento/desenvolvimento dos procedimentos, traduzindo-se em atrasos muito significativos na sua conclusão” (*Ibid.*). Porém, a nova plataforma, pensada para reforçar a “qualidade do serviço prestado, do rigor, da eficácia e eficiência” (*Ibid.*), acabou por cair num pântano de adiamentos sucessivos de processos de agregação, remetendo a responsabilidade de lançar procedimentos ao abrigo dos Acordos-Quadro em áreas de competências próprias (através da plataforma ComprasMec) para as organizações escolares (através da plataforma electrónica Gatewit). Apresentavam justificações evasivas como “o enorme volume de trabalho existente” (*e-mail* da plataforma ComprasMec, de 17 de Dezembro de 2012, sobre a impossibilidade de realizar o procedimento agregado de Aquisição de Serviços de Limpeza) ou “as dificuldades verificadas por diversos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas na emissão dos cabimentos e compromissos” (*e-mail* de 02 de Dezembro de 2012, sobre o procedimento de Aquisição de Produtos e Utensílios de Limpeza). Como contrapartida legitimadora “ofereciam” às organizações escolares a prorrogação de contratos ou a transferência da sua execução para o ano seguinte através da libertação das verbas previstas para esse ano para outras finalidades (exemplo: *e-mail* de 2 de Dezembro de 2012 sobre agregação de Produtos e Utensílios de Limpeza) ou escudando-se em Pedidos de Excepção (por exemplo a autorização para a contratação de electricidade fora do Acordo-Quadro respectivo por despacho n.º115/13-SETF da Secretária de Estado do Tesouro e das Finanças, de 25 de Janeiro de 2013) autorizando oficialmente a escolas para contratar fora dos Acordos-Quadro quando na prática estas já o faziam de uma forma generalizada e sem autorização formal. Esta situação de desarticulação alargou-se à desconexão entre esta plataforma (ComprasMec) e a plataforma Tradeforum (destinada a operacionalizar as requisições e encomendas de bens e serviços relativas aos procedimentos de agregação realizados através da plataforma ComprasMec). De facto, com frequência os actores escolares, face às incidências e atrasos inoportáveis nos procedimentos de agregação, por sua iniciativa ou aconselhados superiormente de modo informal, adquiriam os bens necessários fora do quadro legal, para fazer face ao regular funcionamento das organizações que não se compadecia com incidentes processuais. Aconteceu que depois da adjudicação de alguns procedimentos de agregação aos respectivos adjudicatários, não ser possível encomendar formalmente através da plataforma Tradeforum os bens necessários por falta de operacionalização com esta plataforma, levando os actores escolares a proceder à encomenda informal dos produtos directamente à entidade adjudicatária, não o realizando através da plataforma de encomendas à qual estavam obrigados. Neste sentido, é esvaziado o sentido da articulação entre as duas na medida em que não sendo

maiores níveis de conformidade ritualizada (mas não necessariamente de aquiescência), na medida em que os utilizadores escolares contornam as regras através de uma conformidade ritualizada garantindo o cumprimento formal, acabam por contribuir para a legitimação dos princípios que fundamentam o jogo ao qual pretendem escapar.

### 17. As plataformas electrónicas e o discurso da autonomia: um rumo inevitável em direcção à centralização?

A limitação da autonomia das escolas<sup>583</sup> tem sido apontada nos discursos dos actores empíricos como um dos efeitos mais salientes na utilização das plataformas electrónicas em contexto educativo. Por isso, o nosso objecto de estudo aparece frequentemente relacionado com o tópico da autonomia (e da centralização)<sup>584</sup>, embora mobilizado por ambos os tipos de actores como um recurso de cariz discursivo cujo potencial simbólico e consensual lhes permite retirar benefícios

---

reflectidos na plataforma de encomendas Tradeforum os valores efectivamente gastos, os agentes do poder central ficavam sem saber se os montantes solicitados e contratados pelas organizações escolares foram executados e em que percentagem. A título de exemplo, na unidade organizacional em análise, verificava-se no final de 2012 uma discrepância significativa entre o valor adjudicado (e autorizado a gastar) e o valor formalmente gasto na maior parte dos procedimentos e, inclusive, no *relatório standard* da plataforma (relatório onde é reflectido o mapa geral ou o “histórico” dos actos procedimentais realizados através da plataforma) revelava-se que a organização escolar não tinha gasto sequer um cêntimo em 40% dos contratos no final do seu termo de vigência, quando na prática o valor dos bens adquiridos ficaram próximos dos 100% de execução. Neste sentido, a acção conjunta destas duas plataformas na monitorização e operacionalização do Código dos Contratos Públicos acabou por se tornar meramente simbólica, uma fonte de constrangimentos e até de ilegalidades, impelindo os actores escolares para não as levarem a sério e retirando autoridade aos agentes administrativos do poder central para retirarem delas quaisquer consequências, portanto, também não lhes dando crédito.

583 Quando solicitámos a um representante de uma Associação de Dirigentes Escolares para conceder uma entrevista para efeitos da presente investigação, ele sorriu e exclamou: “As plataformas electrónicas? Aquilo que nos vem limitar a autonomia?!”... Por sua vez, o entrevistado E06AD refere que “estas plataformas retiram autonomia às escolas. Dar não dão, seguramente. Até acho que retiram e que é uma contradição quando se fala, nos documentos oficiais, em “autonomia” para aqui e “autonomia” para acolá. [...] Achamos que a “autonomia”, de alguma forma, é incompatível com a existência das plataformas, sobretudo quando o objectivo é centralizar, neste caso, em Lisboa. Isso é incompatível. Portanto, acho que as aplicações electrónicas e as plataformas não contribuem, nem para o desenvolvimento, muito menos para o aprofundamento da autonomia das escolas, pelo contrário, até corta a pouca autonomia que possa existir nas escolas” (E06AD).

584 Embora no uso corrente o conceito de autonomia surja como permutável com o de descentralização e antinómico com o de centralização, em rigor pertencem a campos epistemológicos diferentes. Segundo Sousa Fernandes (2005: 53-54), enquanto a centralização (tal como a descentralização e a desconcentração) se refere à forma como “são repartidos, entre as partes de um determinado sistema organizacional, as responsabilidades de garantir a execução de diversas missões e o poder de tomar decisões com referência a essas missões”, por seu lado, a autonomia envolve “mais directamente a capacidade de acção por parte dos titulares dessa distribuição” (*Id., Ibid.*: 59). Desta forma, a autonomia insere-se num movimento inverso ao da descentralização, pois enquanto esta opera “uma transferência ou devolução de poderes do centro para a periferia”, a autonomia “pressupõe a existência, fora do centro político e administrativo, de capacidades para movimentar acções políticas, desenvolver processos administrativos e aplicar competências científicas e técnicas”, ou seja, a capacidade “para se ordenar e dirigir a si próprio com independência” (*Id., Ibid.*). Por isso, neste ponto procuraremos manter o rigor dos termos sem comprometer o sentido que a maioria dos actores empíricos lhes dá, bastante influenciada pelos discursos políticos dominantes.

para as suas estratégias de acção<sup>585</sup>. O cenário das plataformas electrónicas introduz novos elementos neste tópic, pois os actores escolares da periferia, convencionalmente interessados em possuir mais atribuições ou competências ou em manter ou reforçar capacidade de se auto-organizarem com independência, por vezes, adoptam surpreendentemente comportamentos favoráveis à centralização. Estas atitudes sucedem designadamente em áreas de funcionamento organizacional onde a distribuição de competências e a partilha de poderes não implicam uma correspondente criação das condições para o seu exercício, mas antes a transferência de responsabilidades e aumento de trabalho, não encontrando os actores periféricos nenhuns benefícios nessas “concessões”. Assim, o uso das plataformas electrónicas vem evidenciar ainda mais o facto de que nem o poder central está disposto a abdicar do controlo burocrático centralizado nem as organizações escolares estão preparadas para assumir o princípio democrático da autonomia das escolas e dessa forma a centralização como expressão do governo heterónimo das organizações escolares, embora mitigada com pequenas liberdades de tipo operacional e procedimental (Lima, 2011b: 15), em lugar de se atenuar, agrava-se.

---

585 Um exemplo desta forma de actuar constitui a “romaria” em que se tornou a celebração de contratos de autonomia, “o instrumento por excelência de aprofundamento da autonomia das escolas” (Preâmbulo da Portaria n.º 265/2012, de 30 de Agosto), anunciando o Ministério da Educação e Ciência em 14 de Outubro de 2013 que pretendia abranger até ao fim de 2013, 209 agrupamentos de escolas ou escolas não agrupadas, ou seja, um quarto das 801 unidades orgânicas existentes no país (Jornal Público online, notícia “Um quarto das escolas terá autonomia antes de Janeiro”, assinada por Graça Barbosa Ribeiro). Nesse dia assinaram contrato 104 escolas que se juntaram às 45 que já tinham contratos de autonomia e até ao fim de Dezembro celebrar-se-iam mais 60 contratos. No entanto, o novo contrato de autonomia assinado pelas escolas, regulado pela Portaria n.º 265/2012, de 30 de Agosto, é considerado, segundo Eduardo Lemos, da Associação Nacional de Dirigentes Escolares (ANDE) “um *retrocesso* em relação à autonomia que foi concedida às primeiras 22 escolas por José Sócrates e desafia: leiam os contratos” (*Ibid.*) O mesmo dirigente escolar refere que não alimenta “ilusões”, porque segundo ele, “podemos organizar os horários e fazer a constituição de turmas ‘como quisermos’ mas – e atenção a este novo mas – desde que no respeito pela legislação e pelos regulamentos em vigor, ou seja, precisamente da mesma forma que as escolas que não têm autonomia. E quando vêm as orientações do Governo, também não há diferença: o que umas fazem, as que têm autonomia também têm de fazer”. Embora o contrato de autonomia se possa traduzir em mais alguns recursos humanos, porém, os dirigentes escolares asseguram que “não compensa” e até traz mais dificuldades, designadamente na contratação dos professores. Segundo o mesmo dirigente “as escolas ‘autónomas’ só podem ir ao mercado depois de todas as outras, as não autónomas, terem colocado os seus professores; e têm de seleccionar os docentes de acordo com um método tão burocrático e moroso que estamos em Outubro e ainda há vagas por preencher e alunos sem aulas a algumas disciplinas” (*Ibid.*). Esta contradição entre as pouquíssimas adesões no anterior quadro normativo dos contratos de autonomia mas alegadamente mais favorável e o novo quadro considerado um “retrocesso” mas com grande adesão de organizações educativas poderá encontrar explicação na função cerimonial dos contratos de autonomia como forma de promover a imagem pública e o estatuto da organização escolar no âmbito de uma estratégia de diferenciação competitiva onde a reputação pública e a apropriação de elementos simbólicos de prestígio se tornam importantes instrumentos de marketing no mercado educativo. Outra explicação (e esta aliciante para alguns directores) reside na vantagem proporcionada às organizações escolares com contrato de autonomia de não sofrerem novas agregações conforme o estabelecido no n.º 2, alínea e) do Despacho n.º 5634-F/2012, de 26 de Abril. Por seu lado, o poder central ao reconhecer os contratos de autonomia “como instrumentos essenciais de garantia da diversidade e do reconhecimento do mérito das escolas” (Preâmbulo da Portaria n.º 265/2012, de 30 de Agosto), promove a ideia de um sistema organizacional educativo adequado aos contextos, mobilizador dos actores locais e prestador de um serviço de qualidade ajustado à procura dos seus “clientes”.



De facto, as plataformas electrónicas em articulação com movimentos mais amplos de reforma do Estado e com as novas narrativas e estratégias organizacionais de cariz gestor constituem instrumentos que se prestam a ser usados como tecnologias de “controlo à distância” (E02OG), pressionando as organizações escolares no sentido da racionalização, da uniformidade e da subordinação aos padrões superiormente impostos em detrimento da afirmação autónoma de práticas alternativas adequadas aos contextos locais. Neste sentido, o distanciamento geográfico entre o centro e a periferia, provocado com o fim das antigas Direcções Regionais ou delegações de serviços, aproximou o controlo centralizado do interior das escolas (através das plataformas electrónicas) e afastou o acesso e a relação das escolas com o poder central, pois como refere o entrevistado (E06AD),

“[...] cada vez mais nós ao contactarmos com a tutela falamos com Lisboa e falamos através dessas plataformas. É através delas que nós falamos, ou seja, *elas têm muitos reflexos na autonomia*; percebe-se que, cada vez menos, nós, actores escolares, directores, direcção executiva, temos *cada vez mais responsabilidade e cada vez menos autonomia*. Isso é um dado adquirido. Apesar de nos discursos políticos dos nossos Ministros, Secretários de Estado e na legislação, a palavra “autonomia” aparecer um sem número de vezes, a relação que nós temos com a tutela, muito também por culpa, para o bem e para o mal, destas plataformas, é uma relação cada vez mais distante” (E06AD)<sup>586</sup>.

Assim, a eliminação das estruturas intermédias acentuou a importância mediadora das plataformas electrónicas como mecanismo de “reforço do centralismo e distanciamento das decisões tomadas que surgem às escolas como ordens a cumprir” (TE01). O poder central, imbuído da racionalidade electrónica onde o princípio da realidade “pode deixar de ser o interesse fundamental, em benefício da operacionalidade e da velocidade” (Lévy, 1994: 151), muitas vezes, reconhece mais facilmente os procedimentos que estabelece como legítimos e inquestionáveis através das plataformas electrónicas que os princípios que os enformam (Formosinho & Machado, 2000: 101). Nesse sentido, soluções mais eficazes ou procedimentos mais adequados aos contextos encontrados pelas organizações da periferia podem tornar-se inviáveis por não se ajustarem operacionalmente às situações tipificadas inscritas nas plataformas electrónicas, limitando-lhes, desta forma, as margens de liberdade na medida em que nelas “já está tudo previsto e não temos liberdade de escolha” (E01OG), estando as plataformas frequentemente direccionadas para determinadas opções (E01OG) e, por isso, as

---

586 Para Richard Sennett (2006: 55) nas “burocracias mergulhadas no transe da reorganização, a eliminação das camadas intermediárias de burocracia pode pôr a perder a cadeia de comunicação pela qual o poder é interpretado enquanto circula para baixo e a informação é modulada enquanto é passada para cima. [...] O centro governa a periferia de uma forma específica. Na periferia, as pessoas estão por conta própria no processo do trabalho, sem muita interacção para cima e para baixo na cadeia de comando; [...] eles transaccionam mais do que se relacionam”. Segundo o autor esta realidade cria um “relacionamento distanciado”, onde a “desigualdade se traduz em termos de distância; quanto maior a distância - quanto menos for sentido o vínculo de ambos os lados -, maior a desigualdade social entre eles” (*Id., Ibid.*: 56).

soluções “por norma têm de ser como eles dizem e não há outra maneira de solucionar” (E04SA). Este facto é constatado na experiência quotidiana no cumprimento das tarefas dos elementos dos órgãos de gestão das organizações escolares (Quadro XIV) que revelam que o trabalho relacionado com a utilização das Plataformas Electrónicas constitui, do conjunto das funções mais representativas do órgão de gestão, aquele onde sentem menor margem de liberdade<sup>587</sup>.

**Quadro XIV - Resultados ordenados da Ficha-Diário (equipa de gestão) no item “Que tarefa sentiu maior margem de liberdade na sua realização?”**

<b>Tarefas Realizadas</b>	<b>Pontos</b>	<b>Média</b>
Atendimento	351	6,5
Telefonemas	238	4,4
Reuniões	220	4
Trabalho administrativo variado	190	3,5
Correspondência em papel	189	3,5
Correio electrónico	187	3,4
<b>Plataformas electrónicas</b>	<b>140</b>	<b>2,5</b>

Desta forma, as plataformas electrónicas constituem um instrumento que favorece a capacidade do poder central de condicionar, à distância e de uma forma impessoal e uniforme, a expressão das singularidades e identidades dos contextos onde os actores escolares da periferia actuam e tomam as suas decisões. Os ajustamentos às pré-categorias inscritas nas plataformas, a institucionalização dos rácios na base de cálculos descontextualizados e a intensificação da lógica das “mesmas soluções para todas as soluções” (Formosinho & Machado, 2000: 105) confinam o espaço de acção das organizações escolares a determinados limites em que para transpô-los (ou mesmo agir dentro do seu âmbito) se torna necessário aprovação superior como aconteceu em Agosto de 2013 com a homologação de turmas por organismos do poder central. A unidade organizacional em análise, tal como outras escolas, procedeu à formação de turmas de acordo com os critérios legais, no entanto, não foi suficiente para a sua homologação: “mandámos dados da formação de turmas mas eles à distância dizem que temos de ter menos uma turma. Mas eles não sabem a realidade das escolas” (E02OG). O entrevistado E05AD queixa-se do mesmo problema

<sup>587</sup> O entrevistado E01OG refere que “a informação que pomos numa plataforma tem que ser a mesma e nunca pode ser mais ou menos, porque além de sermos chamados à atenção, sabemos que à partida nos vão ser pedidas responsabilidades e também temos a sensação de que a nossa liberdade é exactamente a liberdade que eles querem. Em tudo o que nós fazemos, somos manipulados verdadeiramente por eles; tudo o que eu faço, tem de ser em conformidade com o que eles querem e a minha autonomia é a que eles querem” (E01OG).

“[...] a introdução dos dados das turmas para validação é um dos casos em que a cegueira é total. Há questões que são objectivas, são de lei e que têm a ver com a introdução de NEE's, mas há outras questões que são mais complexas e, não estando previstas na lei, podem ser sempre atendidas pela tutela e isso perde-se completamente com a utilização das plataformas e mesmo que tentemos ultrapassar a plataforma e fazer um contacto pessoal para explicar a situação - a plataforma permite justificações, mas suponho que não seja o campo mais lido por quem está a lidar com as plataformas - mesmo essas tentativas de complementar a informação que está na plataforma para que a decisão seja diferente da que os número só por si permitem, não surte efeito” (E05AD).

Segundo as representações dos actores empíricos, o poder central utiliza as plataformas electrónicas como um mecanismo de mediação para remeter os actores periféricos para a função de “carregar dados para as plataformas” (E06AD), reduzindo as organizações escolares a pouco mais do que “extensões ou serviços periféricos” (Lima, 2011b: 16) e “prolongamento dos braços da tutela” (E06AD). Para eles, os líderes escolares acabam por geri-las mais formalmente do que materialmente, porque “quem gere a escola são de facto eles, é a tal pessoa que eu desconheço quem é, mas é Lisboa que gere as escolas com os dados que nós carregamos” (E06AD). Nesse caso, as plataformas electrónicas constituem mais um instrumento facilitador do exercício do poder central que assim “sufoca” (E01OG) e “abafa pura e simplesmente a autonomia” (E07ES)<sup>588</sup>, do que a expressão da capacidade dos actores de se organizarem segundo regras próprias e “olhando aos contextos” (E07ES), possibilitando a “democratização do governo das instituições, em termos de aprofundamento da participação nos processos de decisão e da colegialidade” (Lima, 2011b: 70).

“[...] Digamos, assim, que há muito controlo de cima para baixo através destas plataformas e não há *feedback* de baixo para cima, isto é, estas plataformas não permitem que os que estão em baixo criem uma plataforma para os de cima responder, para se saber o contexto em que se trabalha, os projectos educativos. Uma escola deve ser construída como um projecto, uma coisa que nós queremos, o que queremos...” (E07ES).

Neste sentido, os dados empíricos mostram-nos que genericamente as plataformas electrónicas mostram-se congruentes com a imagem da (inter)acção organizacional da *Realidade e as Sombras* na medida em que as plataformas electrónicas limitam as margens de liberdade dos actores da periferia através das suas funcionalidades condicionadoras e restritivas, utilizando-as o poder central como meras extensões do seu próprio poder reduzindo a acção das escolas a mero *serviço local do Estado* (Formosinho, 1989: 55), exercendo sobre os actores escolares um poder que os impede de desenvolver uma acção verdadeiramente autónoma.

---

588 O entrevistado E08ES refere que quem tem autonomia “não devia prestar contas constantemente sobre tudo e mais alguma coisa. Acho que autonomia não exige tanta plataforma, tanta aplicação. Todas as escolas, tenham autonomia ou não, têm que, quase todas elas, preencher as mesmas plataformas e as mesmas aplicações. Isto não desenvolve em nada a autonomia porque as escolas, a maior parte delas, hoje em dia passam o tempo a preencher aplicações e a dar dados para o Ministério. Isso em nada aprofunda a autonomia de uma escola” (E08ES).

No entanto, as diferentes características funcionais e técnicas das plataformas electrónicas podem provocar efeitos diversos na relação de forças entre o centro e a periferia dependendo da relevância da área de funcionamento para a organização e, sobretudo, da capacidade dos actores envolvidos para desenvolver as suas estratégias e gerir os próprios recursos<sup>589</sup>. De facto, na medida em que as plataformas permitem a recolha, o tratamento e o controlo de grandes quantidades de informação, requerem o domínio de novos conhecimentos técnicos e possibilitam a realização mais célere e formalizada de actos administrativos, esse facto confere ao poder central maior vantagem porque por essa via não só controla os recursos mas também define e controla a informação sobre esses recursos (Morgan, 2006: 173). Os actores escolares confirmam esta realidade, constatando que o poder central “tem técnicos capazes de fazer a leitura e o tratamento dessa informação, sistematizá-la e lê-la da forma que a própria escola, os próprios actores que a lêem, os próprios órgãos de gestão [...] das escolas não conseguem fazer” (E07ES). Tendo uma informação detalhada “sempre disponível” (E03OG), em “qualquer momento que queiram” (E09RE) sobre a vida das escolas acaba por ter mais poder sobre cada uma delas “para poder tomar decisões e se calhar retirar mais autonomia às escolas porque a informação que a escola tem, o poder central também tem” (E03OG).

Este movimento em direcção à centralização é, curiosamente, em determinadas plataformas e circunstâncias, favorecido e desejado pelos próprios actores periféricos que ao mesmo tempo que se queixam da demasiada centralização também a procuram. Este facto verifica-se com maior evidência em plataformas mais amigáveis e funcionais onde os utilizadores ao usá-las de uma forma mais rotineira e menos reflexiva, acabam por remeter para segundo plano a necessidade da reivindicação de uma certa margem de participação e tomada de decisões autónomas ou então como forma de protecção por parte, por exemplo dos docentes contratados contra a arbitrariedade dos órgãos de gestão das escolas. O caso da Contratação de Escola, constitui um exemplo paradigmático do movimento de descentralização ou “autonomia decretada” (Barroso, 2005b: 108-110)<sup>590</sup>, do retorno à centralização operacionalizado pela

---

589 Segundo João Barroso (2005b: 109-110) o próprio conceito de autonomia remete para “a capacidade dos actores, numa organização, de desenvolverem estratégias próprias, na defesa dos seus interesses individuais e de grupo, conquistando poder de decisão sobre as finalidades, organização e funcionamento da escola, bem como a gestão dos seus próprios recursos”.

590 O n.º 6 do Art.º 39.º do Decreto-Lei n.º 132/2012, de 17 de Junho veio estabelecer como critérios obrigatórios de selecção para a contratação de escola a graduação profissional com a ponderação de 50 % (alínea a) e a entrevista de avaliação de competências ou avaliação curricular com uma ponderação de 50 % (alínea b), depreendendo-se que a aferição da graduação profissional caberia às escolas nos termos estabelecidos no mesmo diploma (do n.º 1 do Art.º 11.º do Decreto-Lei n.º 132/2012) como acontecia na legislação anterior (n.º 2 do Art.º 6.º do Decreto-Lei n.º 35/2007 de 15 de Fevereiro) que estipulava que “cabe ao órgão de direcção executiva da

plataforma<sup>591</sup> e do reforço desta por parte dos actores periféricos<sup>592</sup>. Também na Bolsa de Contratação de Escola (BCE)<sup>593</sup> se verificou um movimento descentralizador<sup>594</sup> que, sobretudo por acção dos docentes, redundou numa nova centralização<sup>595</sup>.

Este comportamento no caso dos órgãos de gestão encontra justificação na combinação de um conjunto de factores como a diminuição de recursos (sobretudo humanos) e do aumento do volume e complexidade das tarefas a realizar, de tal forma que a opção pela centralização acaba por ser sentida como um alívio e a “autonomia decretada” como uma “armadilha, um meio de fazer gerir a penúria, precisamente, por aqueles que são as suas vítimas” (Derouet, 1996: 76)<sup>596</sup>. Mais do que uma capitulação ou desinteresse, constitui uma opção dotada de racionalidade perante os constrangimentos do contexto e como expressão de uma estratégia mais vasta de sobrevivência. Estas cedências de “autonomia”, sendo estratégicas, nunca são definitivas, permitindo-lhes jogar com os constrangimentos e em qualquer momento aproveitar

escola fixar os critérios objectivos de selecção em que assenta a decisão de contratar, colhido o parecer vinculativo do conselho pedagógico”.

591 Porém, a DGAE veio impor que “a graduação profissional prevista na alínea a) [do n.º 6 do Art.º 39.º Decreto-Lei n.º 132/2012, de 17 de Junho] deve obedecer à lista de ordenação final disponibilizada pela DGAE, não podendo ser objecto de alteração” (Circular N.º B12029396X, de 16 de Outubro de 2012, no seu ponto I, n.º 4). A liberdade de escolha dos directores proporcionada pela anterior regulamentação era agora parcialmente exercida centralmente pela própria plataforma electrónica da DGAE ordenando automaticamente os candidatos com base na sua graduação profissional só podendo posteriormente ser contactados a partir dessa listagem por tranches sucessivas de cinco candidatos por ordem decrescente da graduação até à satisfação das necessidades (n.º 9 do Art.º 39.º do Decreto-Lei n.º 132/2012).

592 Os elementos do órgão de gestão perante a decisão centralizadora da DGAE de reivindicar para si a ordenação através da plataforma da listagem de professores e torná-la obrigatória, surpreendentemente reagiram com satisfação, concentrando-se nos aspectos operacionais e relegando as questões de autonomia para segundo plano, considerando o novo sistema operado através da plataforma como “ótimo” (E030G), “facilitou a vida aos professores”, “aliviou muito o trabalho das escolas” e “travou muitos abusos” (E010G). Por outro lado, perante o regresso dos critérios da Contratação de Escola em 2016 ao critério único da graduação profissional elaborada centralmente (Decreto-Lei n.º 9/2016 de 7 de Março) e com ela a perda do poder de decisão na selecção dos docentes por parte da escola, o director da unidade organizacional em análise referiu: “Acho muito bem. É uma decisão muito bem tomada por parte da tutela” (Setembro de 2016).

593 A Bolsa de Contratação de Escola foi introduzida pelo Decreto-Lei n.º 83-A/2014, de 23 maio, que alterou a redacção do Decreto-Lei n.º 132/2012, de 27 de Junho.

594 Na Bolsa de Contratação de Escola os órgãos de gestão das escolas com autonomia ou TEIP foram chamados a participar na selecção dos docentes contratados, numa espécie de simulacro de autonomia.

595 A BCE foi revogada através do Decreto-Lei n.º 9/2016 de 7 de Março e com ela o regresso a um concurso centralizado com uma lista única graduada. César Paulo, dirigente da Associação Nacional de Professores Contratados, referindo-se a este facto considerou que “foi uma vitória para os professores contratados a decisão de acabar com a Bolsa de Contratação de Escola, que permitia a algumas escolas influenciar a selecção. O grande passo do Ministério foi essa simplificação, regressando a um regime de concurso centralizado, com uma lista única graduada. Este é o sistema mais equitativo, justo e funcional que conhecemos: não cria erros na colocação e não a atrasa” (Jornal “Expresso”, Primeiro Caderno, 3 de Setembro de 2016, página 6).

596 A título de exemplo na unidade organizacional em análise em três procedimentos para seleccionar um candidato para substituição de três docentes pelo prazo de um mês concorreram para o primeiro (Fevereiro de 2013) 991 candidatos (seleccionado na segunda tranche), para o segundo (Fevereiro de 2014) 873 candidatos (seleccionado na terceira tranche) e para o terceiro (Fevereiro de 2014) 813 candidatos (seleccionado na terceira tranche), que foram previamente ordenados pela plataforma, mas para os quais foi necessário contactar para comparecer a entrevista por tranches de cinco.

oportunidades de acção ou soluções de fuga que lhes possibilitem noutro campo de acção, num momento diferente e numa plataforma mais favorável poder vir a manter ou reforçar margens de liberdade, de acordo com os seus interesses e preferências. Assim, em determinadas plataformas (como é o caso da aplicação electrónica da contratação de escola), os elementos do órgão de gestão, atendendo aos constrangimentos do contexto imediato da acção, vêem como mais favorável aos seus interesses o reforço da centralização<sup>597</sup>. “Para quê a autonomia se só nos vem complicar a vida?”, desabafou um elemento do órgão de gestão da unidade organizacional em análise em Fevereiro de 2014 enquanto se desdobrava em contactos com os candidatos ordenados pela plataforma, por *e-mail* e via telefone, para os convocar para a entrevista por tranches de cinco e atendia simultaneamente encarregados de educação e resolvia pequenos problemas disciplinares de alunos. A componente do processo de selecção da entrevista dos candidatos (então em vigor) outorgando alguma margem de liberdade à escola (com o peso de 50%) constitui um processo penoso que pode tornar-se quase interminável porque os candidatos mais graduados, concorrendo para várias escolas, jogam com as várias ofertas de horários e prazos na tentativa de encontrar um mais favorável tornando o número de horas de trabalho gastas e a duração do processo de selecção verdadeiramente imprevisível.

“O critério da graduação profissional ordenado pela plataforma devia ser o único válido<sup>598</sup>. Nós acabamos por seleccionar sempre o candidato com maior graduação, porque assim é mais objectivo e melhor aceite pelos candidatos. O que é que se consegue apurar sobre a competência dos candidatos numa entrevista feita à pressa? [...] Esta parte relativa à entrevista presta-se muito a abusos, a seleccionar pessoas conhecidas como tem acontecido em várias escolas que nos tem sido contadas por alguns candidatos nas entrevistas. Ficam muito revoltados com isso” (declarações do mesmo elemento do órgão de gestão em Fevereiro de 2014).

A opinião quase unânime dos actores escolares de que a componente do processo de candidaturas electrónicas de docentes operacionalizada centralmente tem vindo “a melhorar” (E01OG), a tornar-se mais “amiga” do utilizador, “intuitiva”, “mais cómoda” (E07ES) ou

---

597 Nesta lógica incluem-se as afirmações do entrevistado E03OG ao considerar que as novas regras da aplicação electrónica na contratação de escola simplificou o trabalho da escola “na medida em que os professores se inscrevem na plataforma, concorrem na plataforma, a própria plataforma faz o *download* e faz a listagem ordenada por graduação e nós, à partida, depois só temos que chamar os professores mais graduados que já estão na lista. Portanto, nesse aspecto a plataforma da contratação de escola penso que está objectiva, o que não quer dizer que eu ache que o próprio sistema em si de contratação de escola como tem adicionalmente a parte do currículo ou da entrevista não complique depois mais as coisas, mas a parte da selecção dos candidatos por graduação, penso que está simplificada...”

**P: Que era uma selecção que anteriormente era feita pela escola e agora é feita pela própria plataforma...**

*O que é óptimo*” (E03OG).

598 O princípio da graduação profissional como critério exclusivo para a ordenação dos candidatos, bem como a sua uniformização a nível nacional operacionalizada centralmente pela DGAE têm sido um denominador comum nas reivindicações e contrapropostas nos processos negociais das estruturas sindicais com o Ministério da Educação e Ciência com vista à alteração da regulamentação dos concursos do pessoal docente (Cfr. <http://www.fenprof.pt/>; [www.spliu.pt](http://www.spliu.pt/); [http://www.sindep.pt](http://www.sindep.pt/). Acedidos a 11.03.2014).

“objectiva” (E03OG), combinada com a atribuição formal de competências e poderes sem a correspondente criação das condições para o seu exercício<sup>599</sup>, cria um espaço desguarnecido no controlo sobre os seus próprios processos organizativos. Neste contexto, a existência de uma plataforma amigável dotada de funcionalidades capazes de proporcionar soluções para as suas preocupações (provimento rápido e simples de docentes para os lugares desocupados) vem causar um desequilíbrio em favor da centralização que não acontece, por exemplo, no caso das candidaturas efectuadas em formato papel<sup>600</sup> ou no caso de uma plataforma funcionalmente adversa<sup>601</sup>, onde a opção pela centralização não seria atractiva. Deste modo, uma plataforma amigável e funcional pode tornar-se um factor mobilizador (mesmo que pela passividade) em favor da centralização facilitando ao nível operacional a vida aos protagonistas escolares e decidindo por eles, mas também lhes retirando competências e poderes.

Assim, o aperfeiçoamento do funcionamento das plataformas acaba por sobrepor a operacionalidade à autonomia, mesmo no quadro de uma autonomia de “tipo marcadamente operacional ou procedimental” (Lima, 2011b: 15)<sup>602</sup>. Paradoxalmente “quanto mais amigas elas [plataformas] se tornarem mais apertada o torniquete da autonomia das escolas” (E07ES), na medida em que a perfeição das plataformas ao aumentar a satisfação operativa por parte dos

---

599 João Barroso (2005b: 110) refere que uma “política destinada a ‘reforçar a autonomia das escolas’ não pode limitar-se à produção de um quadro legal que defina normas e regras formais para a partilha de poderes e a distribuição de competências, entre os diferentes níveis da Administração, incluindo o estabelecimento de ensino. Ela tem de assentar sobretudo na criação de condições e na montagem de dispositivos que permitam, simultaneamente, ‘libertar’ as autonomias individuais e dar-lhes um sentido colectivo na prossecução dos objectivos organizadores do serviço público de educação nacional”. Por isso, para o autor, “mais do que ‘regulamentar’ o seu exercício, deve criar condições para que ela seja ‘construída’” (*Id., Ibid.*: 109).

600 O entrevistado E01OG considera que “a contratação de escola todos os anos tem vindo a melhorar. Muito, muito. Recordo que há oito anos, quando havia uma contratação de escola, chegávamos a ter uma pilha de trezentas/quatrocentas candidaturas amontoadas contra a parede; tínhamos de as abrir todas - eram em formato de papel -, tínhamos de fazer contas e quantas vezes os dados não eram suficientes. Agora, electronicamente, esse trabalho está muito facilitado. Há oito anos, quando comecei a trabalhar na gestão, e tínhamos de fazer um contrato de escola, andávamos quinze dias a três semanas a fazer uma contratação de escola. Hoje, se a plataforma funcionar bem, são três a cinco dias. Há aqueles dias em que temos de esperar legalmente; isso não se pode alterar. Aos professores, penso que lhes facilitou muito a vida; a nós mais ainda. Eles são obrigados a colocar lá os dados concretos e através de uma folhe em Excel vem tudo feito. Hoje é uma mais-valia e é muito fácil fazer uma contratação de escola”.

601 O entrevistado E07ES recordando a evolução verificada no universo das plataformas electrónicas na qual destaca a do concurso de professores, refere, no entanto, que outras, “por exemplo, a plataforma SIGO foi uma das que se manteve inalterada, a Gatewit também sofreu poucas alterações e o que é que acontece [nessas]? Se eu quiser fazer uma inscrição num curso CEF tenho que meter os alunos e pedem-me isso em Maio quando os alunos depois chegam a Julho e seguem para outras vias e não querem aquele curso. Eu não consigo eliminar o aluno. Depois ando com o aluno ali dois anos ou três registado e ele na realidade já não está naquele curso, porque uma vez que o introduzi já não posso retirar” (E07ES).

602 Para Licínio Lima (2011b: 15) o “conceito de autonomia de escola surge condicionado por discursos e por práticas que tendem a fazer apelo a formas diversas de execução periférica das decisões centrais, na maioria dos casos em conformidade face às regras de execução também centralmente definidas mas, parcialmente, admitindo algumas *adaptações localizadas* capazes de garantirem, de forma mais eficaz, o cumprimento dos objectivos heterónomos”.

actores escolares sem a correspondente criação de condições para o desenvolvimento da acção autónoma (ainda que relativa) também os torna mais receptivos à lógica do seu funcionamento e menos reflexivos quanto às suas capacidades de se organizarem de forma diferente. O entrevistado E07ES confirma esta realidade

“[...] quanto mais amiga é uma plataforma mais subliminar ela se torna, isto é, cada vez mais o utilizador a usa rotineiramente e menos reflexivamente. É como se o utilizador abdicasse de reflectir e de fazer valer os seus direitos. Quanto mais amiga é a plataforma menos o utilizador questiona os seus objectivos e os seus alcances. Nesta perspectiva a autonomia do utilizador fica cada vez mais, digamos, anestesiada e deixa de ter a perspectiva da sua autonomia e daquilo que eu considero que deve ser sempre o protocolo das relações entre o poder central e as escolas. Há uma passagem no livro 1984 do George Orwell onde ele demonstra que os indivíduos perdiam completamente a sua autonomia a favor do poder sugestivo da máquina que lhes dava diariamente versões antagónicas da mesma história e que ninguém era capaz de captar e reflectir sobre essa incongruência” (E07ES).

Nesse sentido, os mesmos pressupostos em plataformas electrónicas diferentes podem motivar acções diversas e produzir efeitos de sentido oposto. O quadro normativo das compras electrónicas, apesar da sua menor visibilidade pública, tem sofrido nos últimos anos um movimento semelhante em favor da centralização através de um quadro legal operacionalizado e articulado obrigatoriamente por via electrónica<sup>603</sup>. Tal como o sistema de contratação electrónica de docentes, a intensificação centralista de cariz burocrático também contempla a distribuição formal de algumas competências pelas organizações escolares, sem contudo criar condições para o seu efectivo exercício. No entanto, de modo diferente, os actores da periferia não encontraram em plataformas intuitivas e funcionais o correspondente acolhimento e apoio adequado para ultrapassar os constrangimentos gerados pelo próprio sistema de compras electrónicas e as dificuldades por eles sentidas no domínio dos mecanismos normativos e técnicos. O entrevistado E07ES explica as incidências deste processo da seguinte forma:

“[...] O Ministério decidiu centralmente e as compras públicas baseiam-se na economia de escala, isto é, se eu comprar grandes quantidades a probabilidade de me sair mais barato é maior, de ter melhor qualidade no produto e melhor qualidade no preço. Mas no início foi criado um organismo a nível de Direcções Regionais e uma pessoa responsável para dar formação. O problema é que não houve formação nenhuma e

---

603 Por um lado, os documentos relativos aos procedimentos de formação e celebração dos contratos de aquisição de bens e serviços bem como encomendas, cabimentação e compromissos passaram a ter uma formulação electrónica e são transmitidos por essa mesma via (Art.º 62.º, n.º 1 e 4 do Decreto-Lei n.º 18/2008, de 29 de Janeiro e Decreto-Lei n.º 143-A/2008, de 25 de Julho), isto é, através de Plataformas Electrónicas específicas com os princípios e especificações técnicas previstas na Portaria 701-G/2008 de 25 de Julho (*desmaterialização*); por outro, a contratação de bens e serviços é efectuada preferencialmente de forma centralizada, pela ANCP (agora ESPAP) ou pelas UMC – Unidades Ministeriais de Compras (n.º 1, Art.º 5, Decreto-Lei n.º 37/2007, de 19 de Fevereiro) e obrigatoriamente para os bens enquadráveis no âmbito de um Acordo-Quadro, sendo proibida a adopção de procedimentos de contratação directa, sendo nulos os contratos que não respeitem esta centralização, sem prejuízo da responsabilidade disciplinar, civil e financeira - n.º 6, Art.º 5, Decreto-Lei n.º 37/2007, salvo autorização prévia expressa do membro do Governo responsável pela área das finanças, precedida de proposta fundamentada (n.º 4, Art.º 5.º do Decreto-Lei n.º 37/2007; Art.º 3 e n.º 1, Art.º 4.º Portaria 772/2008) (*centralização*).



as escolas resistiram porque não sabiam fazer. Quando é preciso fazer uma coisa e ninguém sabe o que é preciso fazer... Há escolas que andaram com problemas, sem papel higiénico durante um longo período de tempo, porque estavam naquela fase em que elas já não podiam comprar, porque não tinham autorização e, entretanto, não tinham feito o registo, as pessoas não tinham formação e apareceram várias plataformas: a Vortal, a Gatewit, o CAPI e outra... Só para fazer o registo naquilo tudo... Eu lembro-me que tive de tirar o Cartão de Cidadão, depois de tirar o Cartão de Cidadão tive que activar o PIN do Cartão de Cidadão para fazer a minha assinatura digital, depois isto e depois aquilo, depois aquilo, depois aquilo... Era muito complicado e as escolas, muitas delas, não avançaram e deu a sensação que as escolas arrastaram e não quiseram, mas [...] não avançaram porque não sabiam e não tinham lá ninguém que soubesse fazer. [... A plataforma] era muito especializada, muito técnica [...]" (E07ES).

Perante estas incidências, os líderes das organizações escolares adoptaram um conjunto de práticas de autogoverno, tomando decisões de forma independente, concertando posições com outras organizações escolares e partilhando recursos à margem da autoridade formal hierárquica e fora da complexa articulação do sistema de compras electrónicas. Aproveitaram a desconexão entre plataformas (designadamente entre a CompasMec e a Tradeforum) para explorar as incidências e atrasos nos procedimentos de agregação para adquirir bens e serviços fora do quadro legal ou até encomendar informalmente produtos directamente à entidade adjudicatária, não o realizando através da plataforma de encomendas à qual estavam obrigados. Este facto enfraqueceu o controlo centralizado sobre os recursos financeiros (designadamente das compras electrónicas) não correspondendo os valores reflectidos numa plataforma com os de outras e o reporte massivo de dificuldades (designadamente nas agregações centralizadas de necessidades) condicionou os organismos responsáveis pela gestão das plataformas a alterar prazos, efectuar pedidos de excepção, autorizar a realização temporária mesmo contra o quadro normativo em vigor, acabando por retirar eficácia e credibilidade ao próprio sistema. Todos estes comportamentos, intencionais ou não, ocorrendo no quadro de uma regulação centralizada com parcelas de "autonomia decretada", ultrapassaram-na, assumindo algumas formas de uma autonomia não atribuída, porque não encontraram plataformas amigáveis capazes de lhes fornecer soluções para as suas necessidades.

Assim, no campo empírico o grau de aperfeiçoamento técnico conjugado com a adequação funcional das plataformas electrónicas constitui um importante recurso desequilibrador no quadro de relações de forças entre o centro e a periferia do contexto do sistema organizacional educativo. Podendo as plataformas ser utilizadas como instrumento promotor da centralização (imposta ou fabricada) também constituem uma base para os actores da periferia delas extraírem vantagens para a manutenção ou alargamento de margens autonomia. Contudo, tendo em conta que os índices de satisfação dos seus utilizadores têm vindo a aumentar (E010G; E030G; E07ES; E09RE) e verificando-se esta tendência juntamente com o capital de experiência

acumulada, é expectável que as plataformas venham a tornar-se cada vez mais amigáveis e funcionais e, conseqüentemente, desequilibrando as forças em favor da centralização<sup>604</sup>. Pois, uma administração da educação que manteve “praticamente inalterada uma tradição centralista de poder e controlo político e administrativo, [... cuja] regularidade tem atravessado momentos históricos e fases políticas muito distintos” (Lima, 2011c: 183), encontrará condições propícias para a manutenção do mesmo paradigma de actuação na mediação de plataformas electrónicas mais funcionais, tornando a administração educativa “não apenas mais centralizada, mas também mais inquisitiva e mais detalhada” (Tocqueville, 2004: 378).

---

604 Este facto verifica-se já, por exemplo, na articulação de todo o sistema de compras electrónicas onde os constrangimentos iniciais têm vindo a desaparecer e, conseqüentemente, a tornar-se pacífico o comando centralizado através de plataformas que funcionam com normalidade.

## Conclusão

---



O propósito deste estudo era analisar as implicações da utilização das plataformas electrónicas na estrutura organizacional e nas relações de poder entre os diferentes tipos de actores educativos. Para isso procedeu-se à análise intensiva de um caso particular centrado numa organização escolar tendo como objecto de estudo um material empírico novo, composto por documentos dinâmicos, assentes em mecanismos tecnológicos interactivos, sujeitos a metamorfoses constantes, com formas de actuação muito diversificadas e períodos de vida muito variáveis, mas que adquiriram uma importância decisiva nas práticas e processos organizacionais das escolas e, sobretudo, produzindo efeitos decisivos nas possibilidades de acção dos actores escolares através das vantagens que lhes proporcionam mas também das restrições e limitações que provocam. Para tal foi necessário mergulhar no próprio contexto e no decorrer da acção, utilizando métodos e técnicas adequados a captar a complexidade das “plataformas em movimento”, realizando uma “investigação empírica teoricamente orientada” (Costa, 1999: 7) em que o quadro teórico-conceptual esteve em constante reconstrução mercê do diálogo com os produtos empíricos que iam sendo recolhidos. Assim, o quadro teórico-conceptual para poder organizar os factos empíricos teve ele próprio que ser moldado pelos dados que pretendia organizar. Essa construção teórica-conceptual permitiu construir uma grelha de leitura do fenómeno das plataformas electrónicas e perceber os seus efeitos na reconfiguração da burocracia weberiana analisando as variações em algumas das suas dimensões fundamentais; possibilitou, ainda, verificar de que forma os meios técnicos são usados pelos actores organizacionais para, dentro dos moldes da burocracia, fazer avançar as suas próprias estratégias com reflexos no redesenho do próprio sistema burocrático. Foi esta prática investigatória que se procurou por em prática e da qual resultaram as análises acima apresentadas e as conclusões que se seguem.

Esperava-se que a pesquisa fornecesse dados sobre o modo como as plataformas electrónicas contribuíam para a manutenção ou intensificação da forma de organização burocrática da administração educativa tendo por base o estudo das dimensões do tipo ideal de burocracia weberiana. Constatamos, contrariamente ao que defendem algumas teses denominadas de pós-burocráticas, que a desmaterialização dos processos organizacionais não conduziu à superação do paradigma burocrático de organização, mas contribuiu para a manutenção, reconfiguração e até intensificação de algumas das dimensões da burocracia weberiana. A capacidade técnica dos meios electrónicos contribuiu de forma decisiva para o exagero ou a radicalização de algumas dimensões da burocracia weberiana proporcionando-lhe um novo alcance e uma maior

complexidade no seu processo de racionalização. Também não se confirmou a flexibilidade como elemento caracterizador da superação da alegada rigidez da burocracia tradicional, verificando-se, pelo contrário, a intensificação da rigidez provocada pela utilização na administração educativa das plataformas electrónicas uma vez que estas, imprimindo uma maior capacidade de cálculo racional, maior velocidade e precisão, constituem um mecanismo rígido, impessoal e programado, de aplicabilidade formalmente universal, independentemente dos actores e dos contextos, conferindo aos actos e procedimentos organizacionais uma rigidez mecânica. Por outro lado, a administração educativa e as organizações escolares são geridas cada vez mais de forma individual e solitária através de plataformas electrónicas facilitando a efectivação do tipo monocrático de burocracia como forma mais racional de exercer a dominação, garantindo mais facilmente o rigor da subordinação hierárquica e funcional (Weber, 1993: 178; 720) em detrimento da colegialidade e participação democrática no processo decisório. A pesquisa permitiu-nos apurar que a utilização das plataformas electrónicas no quotidiano da administração educativa não só não superou a lógica burocrática de funcionamento segundo regras gerais e impessoais, como originou a sua multiplicação de forma a articular e traduzir electronicamente os processos organizacionais e os procedimentos administrativos. A necessidade de regulação e articulação de responsabilidades e competências entre os diversos actores públicos e privados que intervêm no campo das novas tecnologias requiere a existência de um complexo sistema normativo em que a acção no domínio público de actores privados não só exige a elaboração de regras explícitas e contratos como o desenvolvimento de um amplo campo regulatório.

A investigação mostrou que a utilização das plataformas electrónicas, na medida em que estas possibilitam a manipulação de grande quantidade de informações e o aumento da capacidade de registo de actos e procedimentos, contribuiu para o incremento dos níveis de controlo racional, omnipresente, minucioso e à distância, do centro do sistema organizacional educativo sobre as organizações escolares que, por sua vez, o reproduzem no seu interior, por vezes, de forma mais exigente e autoritária. Por seu lado, a constante possibilidade do exercício da vigilância sobre os actores educativos da periferia tem efeitos directos no aumento das atitudes de autocontrolo e das práticas de conformidade (embora, muitas vezes, ritualizada).

Os dados apurados indicam-nos que a maioria das plataformas presta-se a um tipo de dominação diluída num sistema tecnológico através do qual é exercido um poder sugestivo que provoca um sentido invisível de obrigação, tornando possível uma consciência menor de uma

submissão maior. As decisões do poder central incorporadas nas funcionalidades do sistema electrónico surgem às escolas como disposições dotadas de maior força impositiva, mas menos explícita, pois são percebidas não em termos de obediência pessoal a um mandato, mas como operações técnicas destinadas a conseguir a maneira mais correcta de funcionar com um mecanismo electrónico inflexível e impessoal. Como refere o entrevistado E07ES, a plataforma

“[...] *induz a um consenso*. A plataforma tem um efeito dominador enorme como força, como braço do poder, porque a plataforma *dá um sentido de obrigação, de omnipresença*, que chega a todas as escolas ao mesmo tempo, da mesma forma, sem variação e que as pessoas *vão assumi-la como uma coisa para cumprir*. Portanto, ninguém irá pôr em causa a presença daquela plataforma a controlar-lhes a vida. Será, portanto, o ‘Grande Irmão’ que está ali e as pessoas não discutem, porque *sentem que aquilo é o que têm que fazer, o que são obrigados a fazer*, interpretam aquilo como uma obrigação, *é uma forma de os obrigar, de os obrigar não coagindo*, mas uma forma muito subtil de coacção, isto é, impedindo-os de dizer assim: ‘E se nós não fizermos isto?’ Porque ninguém pergunta ‘se nós não fizermos isto? Se não respondermos? De que modo o Ministério e este organismo se ia relacionar connosco?’”

Esta utilização do sistema tecnológico para o exercício do poder de mando dificulta a atribuição de responsabilidades à cúpula da administração educativa na medida em que as plataformas electrónicas facilitam a conversão da autoridade em regras impessoais inscritas nas suas funcionalidades técnicas, podendo, assim, o poder central escudar-se mais facilmente por detrás dos mecanismos protectores das operações técnicas. Por outro lado, o poder central consegue conservar uma margem razoável de arbítrio num sistema fortemente regulamentado baseado em regras impessoais através do domínio e tratamento de uma vasta massa de informação que recolhe dos actores da periferia, exercendo um poder mais anónimo e asséptico, capaz de conhecer e não ser conhecido<sup>605</sup>. Esta realidade é compatível com a tendência da burocracia para pulverizar a responsabilidade (Tragtenberg, 1979: 13), fazendo com que as decisões não eliminadas pelo estabelecimento de regras impessoais sejam tomadas através de formas que permitam aos responsáveis por elas (sobretudo a cúpula burocrática) estar protegidos contra as pressões excessivamente pessoais daqueles que serão afectados por essas decisões (Crozier, 1981: 276)<sup>606</sup>. Deste modo, o poder dos níveis superiores do sistema organizacional educativo como grupo aumenta na medida em que as suas responsabilidades individuais se diluem e as suas identidades se indeterminam. Por seu lado, o poder dos actores periféricos como grupo

---

605 As plataformas electrónicas têm na prática favorecido a cúpula da administração educativa a desenvolver uma “capa protectora de secretismo informacional e técnico” que, para além de esconder os próprios erros da Administração, serve como recurso de poder nas relações com os subordinados, apresentado, no entanto, como justificável para os interesses da “eficiência” e da “ordem” (Beetham, 1988: 158).

606 Os dados confirmam que a administração electrónica adopta as características de uma burocracia funcional que tende para o “cibernitismo”, isto é, a constituir-se numa “grande máquina impessoal onde, no fim de contas, não se sabe quem decide” (Morin, s/d: 36).

declina na medida em que as suas acções se tornam conhecidas pelo poder central, as suas identidades facilmente determináveis e as suas ligações se fragmentam.

Os dados disponíveis forneceram indicações que apontam para o facto de, sobretudo as plataformas electrónicas enquadráveis no tipo *Labirinto Electrónico* privilegiarem o protagonismo da correcção formal dos procedimentos e normas, constituindo um mecanismo formatado para permitir apenas as acções previamente programadas como formalmente correctas. Assim, o domínio da racionalidade formal é reforçado por via da utilização dos meios electrónicos que proporcionam maior relevância aos procedimentos formais em detrimento das acções substantivas através do crescimento da importância dos meios e da diminuição dos fins. Por isso, o objectivo da maioria das plataformas electrónicas não é serem justas ou adequarem-se às necessidades dos utilizadores mas permitirem a acção conforme o fim para o qual foram programadas. Elas como mecanismos essencialmente racionais imprimem uma lógica racionalizada do ponto de vista formal que favorece a despersonalização e a indiferença de tipo mecânico às singularidades pessoais e organizacionais. Deste modo, a subordinação a objectivos funcionais aproxima a administração educativa de uma máquina austeramente racional cujas decisões apresentando-se como operações técnicas incorporadas no sistema tecnológico deixam o utilizador da plataforma sem um interlocutor concreto, desamparado perante uma Administração anónima e desumanizada, tornando mais difícil o exercício de direitos perante actos de configuração jurídica fluída e de mais difícil impugnabilidade<sup>607</sup>. Neste sentido, as plataformas electrónicas permitem à administração educativa, “em nome da organização”, usar e abusar das imunidades e privilégios próprios da organização enquanto poder acima dos organizados (Tragtenberg, 1979: 13)<sup>608</sup>, tornando plausíveis na administração electrónica os receios de Max Weber de que a máquina burocrática teria tendência a crescer e a

---

607 A utilização das plataformas electrónicas na administração educativa tem implicações sobre a configuração jurídica dos actos administrativos na medida em que as decisões da Administração, surgindo agora como operações técnicas inscritas nas funcionalidades das plataformas, assumem um carácter fluído que dificilmente se enquadra nos requisitos de um acto administrativo tradicional. A investigação revelou que este facto tem dificultado o reconhecimento por parte dos órgãos de administração da justiça do seu carácter decisório e produtor de efeitos jurídicos externos dos actos da Administração inscritos nas plataformas electrónicas que, frequentemente, os consideram inimpugnáveis, deixando, deste modo, desamparados os cidadãos lesados por eles. Este fenómeno merece o aprofundamento em estudos futuros tendo em vista o ajustamento das práticas jurídicas e administrativas às novas configurações das decisões administrativas electrónicas pois o conhecimento da realidade não se deve reduzir a um saber vazio de consequências, sobretudo quando estão em causa o impedimento injusto do exercício de direitos e interesses legítimos, mas deve fornecer instrumentos e ferramentas para melhor agir sobre ela na medida em que quando “nos propomos [...] estudar a realidade, não resulta que renunciemos a melhorá-la” (Durkheim, 1999: XLV).

608 Os dados vêm corroborar em determinados aspectos e plataformas a asserção de Michel Crozier de que a burocracia é um sistema de organização incapaz de corrigir-se em função dos seus erros (Crozier, 1981: 283).



desumanizar-se, podendo constituir uma ameaça para a liberdade individual e quebra na garantia do exercício de direitos pessoais, desprotegendo os indivíduos perante os sistemas nos quais se integram.

Foi apurado que os meios electrónicos favorecem a importância dos actos de microgestão quotidiana decorrente dos imperativos de traduzir electronicamente leis e procedimentos, incorporando nas funcionalidades das plataformas electrónicas intervenções normativas imperceptíveis através das quais a administração educativa expande as suas competências conformadoras da lei e condiciona a operacionalidade e viabilidade das decisões políticas e as possibilidades de acção dos actores da periferia. O domínio dos pequenos actos de gestão e a posse de conhecimentos especializados de carácter tecnológico permitem à cúpula da burocracia electrónica o controlo e condicionamento de esferas cada vez mais necessárias do funcionamento quotidiano do sistema organizacional educativo, passando ela própria de instrumento a detentora de um poder de decisão como seu próprio poder<sup>609</sup>. O processo de tomada de decisão individualiza-se e desloca o seu ponto crítico para os níveis superiores da Administração dependendo cada vez mais das intervenções técnicas de um número restrito de especialistas da tecnoestrutura que assim estabelecem as premissas decisórias incorporando-as nas funcionalidades técnicas das plataformas. Deste modo, a exclusão da “participação dos não especialistas” (Lima, 2002e: 88) no processo de tomada de decisão implica a não participação dos administrados no processo democrático de tomada de decisões<sup>610</sup>. Esta prática pode levar à inobservância dos direitos elementares dos administrados face à Administração na medida em que a concepção e gestão das plataformas electrónicas, como expressão da Administração,

---

609 Determinados procedimentos administrativos têm sido especialmente organizados em função das especificidades e das exigências colocadas pelas funcionalidades técnicas das plataformas electrónicas. Por outro lado, não só as próprias leis têm sofrido um ajustamento por força da sua tradução electrónica, mas também o próprio processo e a técnica de elaboração das leis têm cedido aos imperativos de adequação aos meios electrónicos. Este crescimento da capacidade condicionadora da burocracia electrónica no processo decisório legislativo e político produz efeitos importantes quer na situação pessoal dos actores organizacionais quer nas relações de poder entre os diversos grupos de actores. Assim, consideramos de interesse o estudo mais aprofundado, a efectuar no âmbito de projectos de investigação futuros, do fenómeno do condicionamento técnico das leis aos moldes programados das plataformas electrónicas bem como do ajustamento do próprio processo de elaboração legislativa tendo em conta a sua futura compatibilidade com a tradução electrónica de modo a verificar de que modo a burocracia, beneficiando da “liberdade da especialização”, pode influenciar e condicionar o poder político-legislativo, transformando-se ela própria num relevante actor político.

610 Para Blau & Scott (1977: 214-215) o facto de se permitir que numa organização os subordinados possam discutir alguns dos problemas relacionados com a sua situação de trabalho é entendido, frequentemente, como uma forma democrática de administração. No entanto, essa prática só constituiria, para os autores, uma democracia se os subordinados tivessem o direito de tomar as decisões básicas acerca das operações e, não simplesmente, deixá-los decidir como melhorar as decisões já tomadas pela Administração. Essa prática sendo uma eficiente técnica administrativa, contudo, não envolve uma tomada democrática de decisões, pois esta exigiria que os subordinados tivessem o poder de contrariar a Administração e decidir não fazer a mudança sugerida.

estando fundadas num conhecimento altamente especializado, acessível a número muito reduzido de especialistas, produzindo novas formas de arbitrariedade no centro da administração burocrática, origina, designadamente no concurso de colocação de docentes por via electrónica, decisões restritivas dos direitos fundamentais dos administrados, impedindo o seu exercício devido à fluidez dos actos administrativos electrónicos nem sempre facilmente reconhecidos como tal. Desta forma, as plataformas electrónicas, como instrumento do crescimento dos interesses da burocracia na formação da política, transformando a praticabilidade administrativa electrónica num condicionamento técnico da burocracia e no fulcro operacional do sistema político, também conduzem a novas formas, quiçá mais intensas, do exercício não democrático do poder.

Os dados da pesquisa revelam que as plataformas electrónicas na prática são utilizadas maioritariamente como reforço do centralismo e não da descentralização. Elas favorecem o reforço do poder do centro concentrando neste grande massa de informação relevante e permitindo-lhe elaborar as premissas decisórias a inscrever nas plataformas electrónicas. Por seu lado, a especialização tecnológica, cada vez mais intensa e concentrada na tecnoestrutura, aumenta o sentimento de descapacitação das organizações escolares que, muitas vezes, preferem a centralização como forma de resposta à atribuição de competências sem as correspondentes condições para o seu exercício. Os dados disponíveis mostram que existe uma tendência de aperfeiçoamento funcional das plataformas e, nesse sentido, um movimento correspondente em favor da centralização, porque quanto mais invisível se torna a plataforma em virtude da sua funcionalidade e sofisticação, mais natural e menos questionada se torna a sua utilização e mais imperceptíveis são os seus efeitos. O utilizador acaba por sobrepor a operacionalidade à autonomia, pois ao aceitar o seu funcionamento com naturalidade e satisfação, usa-a rotineiramente reflectindo e questionando-se menos sobre a possibilidade de se organizar de forma diferente. Assim, uma plataforma amigável e funcional promove a centralização das decisões na medida em que facilitando a tarefa aos utilizadores e decidindo por eles também lhes retira poder de decisão<sup>611</sup>.

Verificou-se que a hierarquia, enquanto dimensão do tipo ideal de burocracia e manifestação da distribuição desigual de poder, não desaparece, mas reconfigura-se. A estrutura hierárquica

---

611 No entanto, mesmo no âmbito de um sistema electrónico fortemente centralizado, e em muitos aspectos condicionador da acção dos actores escolares da periferia, estes conservam sempre uma margem de acção sobre a capacidade de elaboração de normas, pois da mesma forma que a acção do "centro não se confina ao centro" (Santos, 1988: 15) também a acção da periferia não se confina à periferia e tem repercussões sobre a forma como o centro estende e exerce a sua acção sobre a periferia.

formal surge mais diluída com a mediação das plataformas electrónicas e com a incorporação de novos actores privados e técnicos especializados, originando, no entanto, novas formas assimétricas de poder onde domina uma nova elite heterogénea, não menos poderosa, exercendo funções de elevado *status* organizacional. Como unidade de elite especializada, beneficiária de um acesso desigual a informações privilegiadas e de um domínio de conhecimentos especializados de carácter tecnológico, tem a possibilidade de exercer um poder abrangente sobre os actores educativos da periferia na medida em que tem deles um conhecimento mais aprofundado.

A pesquisa veio demonstrar que os serviços relacionados com a programação e gestão de plataformas electrónicas constituem uma área privilegiada para o desenvolvimento de relações de proximidade entre organizações públicas e privadas. Esta aproximação potencia em ambos os tipos de burocracia o aparecimento de práticas cada vez mais racionalizadas tanto no âmbito dos próprios serviços das empresas privadas no interior da Administração Pública como nas práticas da própria Administração Pública influenciadas pelos processos das empresas privadas. A conjugação de métodos das burocracias privadas e públicas intensifica a dinâmica racionalizadora e amplia as características burocráticas na Administração Pública na medida em que os ganhos provindos do intercâmbio contribuem para o fortalecimento de um mecanismo administrativo-tecnológico, cujas engrenagens estabelecem as bases de uma máquina burocrática menos nítida nos seus contornos, mas não menos forte. Esta nova ordem das relações entre a burocracia pública e privada transforma o paralelismo weberiano numa convivência próxima entre as duas burocracias que potencia a capacidade racionalizadora do conjunto resultante.

A investigação permitiu constatar que no âmbito organizacional verifica-se uma tendência de crescimento do número de actos e decisões realizados automaticamente por meios electrónicos, produzidos não só pela interacção entre actores humanos e máquinas, mas também pela interacção de máquinas entre si, programadas para trocar informação e tomar decisões de forma automática. Os dados disponíveis mostram-nos que a administração educativa e as organizações escolares regem-se cada vez mais segundo uma lógica de mecanização organizacional na medida em que, como se verificou empiricamente, as organizações que utilizam sistemas electrónicos tornam-se cada vez mais parecidas nos seus processos organizativos com as características dos meios electrónicos que utilizam. As plataformas electrónicas são engrandecidas aos olhos dos utilizadores e a sua lógica de funcionamento torna-

se imperativa, fixando de modo definitivo as premissas abstractas da decisão, garantindo a observação de um conjunto de procedimentos que se tornam por si sós incontornáveis. Este facto constitui a expressão de um mecanismo burocrático electrónico mais calculador que atinge um alto grau de racionalização funcional submetendo os actores educativos da periferia a um conjunto de premissas que determinam de modo inevitável o sentido e o conteúdo da decisão concreta.

A investigação forneceu dados relevantes sobre a concessão de poderes dos actores escolares aos instrumentos electrónicos, expressão de uma inversão de meios e fins onde as plataformas passam de mero instrumento a uma força à qual os actores escolares se devem ajustar. As estruturas administrativas electrónicas adquirem uma dinâmica e independência próprias apresentando-se aos actores educativos da periferia dotadas de uma soberania técnica e administrativa cuja força marca o ritmo da acção organizacional quotidiana, levando os actores escolares a entregar o comando do seu espaço de acção a um sistema cujas decisões (nem sempre legais e justas) e vantagens funcionais (nem sempre verificadas) se apresentam com uma autoridade incontestada porque difíceis de contrapor. Esta realidade encontra o seu enquadramento no conceito de alienação de Marx e no fenómeno da racionalização estudado por Weber, designadamente as consequências negativas da expansão generalizada da racionalidade formal na versão electrónica da burocracia racional-legal enquanto força autónoma que, estando para além do controlo e compreensão da maioria dos actores educativos, os comanda e determina as suas vidas. Nesse sentido, o trabalho escolar, sobretudo no que diz respeito aos procedimentos técnico-administrativos, é uma sucessão de actos fora do seu controlo, que os aliena mais do que os valoriza<sup>612</sup>, mesmo quando lhes facilita a vida.

---

612 No entanto, existem formas de expressão invisíveis de natureza humanizante no contexto da burocracia electrónica desumanizada. Assim, os dados disponíveis da investigação mostram-nos que os actores educativos da periferia recorrem com frequência aos pares de outras organizações escolares que se encontram em situações idênticas, como forma de ultrapassar o sentimento de descapacitação e falta de controlo sobre os seus actos, encontrando, assim, vias informais de contactos para partilhar informações e aliviar tensões, atenuando, dessa forma, a crescente impessoalidade da administração educativa electrónica. Outra via importante de partilha de práticas e troca de informações constitui o recurso aos blogues especializados em temas de educação. Os actores escolares recorrem a eles com muita frequência, porque os blogues prestam informações, fazem interpretações, criam instrumentos de apoio aos professores e escolas, fornecendo um conhecimento especializado por via informal, não oficial e expedito, muito úteis para as escolas e actores escolares, porque reflecte melhor os seus problemas e preocupações. Os blogues, constituindo um meio expedito e dotado de grande capacidade de mobilização, acabam por exercer influência não só no comportamento dos actores escolares, mas também nas tomadas de decisão do poder central. Assim, consideramos pertinente o estudo mais aprofundado deste fenómeno no âmbito de projectos de investigação futuros, designadamente, as “coincidências” entre, por um lado, as acções desenvolvidas nos blogues e, por outro, as acções individuais ou colectivas dos actores educativos bem como as decisões do poder central.

A investigação veio comprovar que a posse pela administração educativa e pelas organizações escolares de processos organizativos mais racionalizados e de meios mais aperfeiçoados, não as torna necessariamente mais eficazes. Surgem sempre dificuldades resultantes dos propósitos políticos explícitos ou implícitos dos actores organizacionais que utilizam as oportunidades fornecidas pelas plataformas electrónicas para melhorar as suas posições na luta pelo poder no seio da organização, de modo que a solução de um problema pode abrir espaço para o aparecimento de outros, gerados pelo próprio processo de resolução do problema solucionado. É, por isso, no cenário hiper-restritivo e regulamentado de algumas plataformas electrónicas concebidas para diminuir a incerteza e obter um maior grau de conformidade que adquirem maior importância as fontes de incerteza como recurso de poder e onde encontramos as formas mais criativas de contornar as plataformas electrónicas e jogar com as suas regras. Também não são necessariamente os instrumentos electrónicos mais sofisticados e funcionais os que proporcionam mais poder aos que os controlam, mas a forma crucial como a sua concepção e utilização se ajusta no interior da estrutura organizacional de forma a fazer com que os outros dependam do seu modo de funcionamento. Neste sentido, as plataformas electrónicas constituem um campo especialmente propício para os actores organizacionais encontrarem nelas um recurso para tornarem exclusivas as informações e conhecimentos que dominam, mantendo inacessível, incerto, mesmo irracional para os outros, aquilo que constitui a base do seu poder (Crozier, 1981: 7). Deste modo, o poder dos especialistas na programação das plataformas aumenta na medida em que a sua função é sentida como crítica para o sistema organizacional, podendo, paradoxalmente, uma plataforma “imperfeita” proporcionar-lhe mais poder na medida em que se torna mais imperiosa a necessidade da sua intervenção e, por isso, mais valorizada. Por isso, o poder dos especialistas depende menos do seu mérito do que da sua necessidade, podendo uma plataforma “imperfeita” causar mais incómodos aos actores da cúpula hierárquica do que aos especialistas da tecnoestrutura responsáveis pela sua concepção como é comprovado pelas atitudes frequentes de inflexibilidade e autoritarismo de alguns agentes do poder central perante situações de inadequado funcionamento das plataformas, evidenciando a frustração da sua capacidade limitada de intervir directamente no sistema de funcionamento das plataformas, expressão da sua condição de actores que, apesar de pertencerem aos níveis superiores da cadeia hierárquica, no entanto, não são especialistas. Por seu lado, os actores educativos da periferia nem sempre estão interessados em furtar-se ao sistema de regras das plataformas electrónicas, desejando até submeter-se a ele para sua

protecção contra a arbitrariedade; mesmo quando o procuram contornar, fazendo-o no seu próprio interesse, não o fazem necessariamente contra o interesse da organização, podendo até beneficiá-la, aceitando a estrutura burocrática das regras incorporadas nas plataformas electrónicas porque elas lhes oferecem uma base estável e lhes disponibilizam um conjunto de recursos que podem mobilizar para atingir os seus objectivos.

Assim, os dados empíricos sugerem-nos que as mais recentes práticas da administração educativa, especialmente aquelas que são mediadas pelos meios electrónicos, orientam-se no sentido de uma dinâmica em favor da intensificação da maioria das dimensões da burocracia weberiana analisadas superando limitações e barreiras tradicionais para conseguir o cálculo e a medida, levando o controlo, o registo e a racionalização de processos a áreas do funcionamento organizacional nunca antes conseguidas e impossíveis de atingir sem o apoio da capacidade dos meios electrónicos. A burocracia enquanto sistema organizacional adquire com os meios electrónicos um novo alcance e actualidade, expressão de uma estrutura organizacional maleável, uma ferramenta racionalmente desenhada, deliberadamente estruturada para conseguir objectivos externamente determinados e preparada para resistir a períodos de mudanças sociais e organizacionais radicais (Olsen, 2005: 9). Através deles a administração educativa aproxima-se de um sistema que em certos sectores funciona quase em piloto automático, onde fases significativas do processo decisório decorrem de forma mecanizada, prática esta que vai no seguimento das tendências previstas por Max Weber, mas muito além daquilo que ele no seu tempo podia imaginar.

Neste sentido, a tendência para a manutenção intensificada de dimensões que Weber apontara para uma burocracia mais amadurecida e dotada de melhores meios coexiste com outras dimensões burocráticas mais fluídas, coabitando na prática concreta a intensificação e amadurecimento de algumas dimensões burocráticas com a atenuação ou diluição de outras. Assim, por exemplo, os meios electrónicos facultam à administração educativa um aumento exponencial na aceleração da acção organizacional comprimindo os tempos para a realização dos actos e tarefas, intensificando, assim, a dimensão burocrática da velocidade e rapidez da acção da Administração. Por seu lado, os meios electrónicos também permitem vencer condicionalismos em termos de espaço, possibilitando que os actores organizacionais estejam constantemente acessíveis e, dessa forma, a permanente acessibilidade gera a necessidade da sua constante disponibilidade e estado de prontidão para a realização a partir de casa ou de outro local de tarefas anteriormente efectuadas apenas no local de trabalho, dando maior

resposta aos imperativos da velocidade na acção organizacional, mas diluindo a separação weberiana entre a esfera oficial e a esfera privada. Consequentemente, a esfera privada ao tornar-se uma extensão da esfera oficial obriga os actores organizacionais a serem possuidores dos próprios meios de trabalho colocando-os ao serviço da organização tornando mais fluida a dimensão weberiana da separação do funcionário dos próprios meios de trabalho. Esta fluidez de algumas das dimensões burocráticas não só não enfraquece o carácter burocrático da administração educativa como o reforça na medida em que as ordens e regras organizacionais invadem a esfera privada dos funcionários, alargando o seu alcance, conservando a mesma legitimidade e força impositiva, gozando da mesma necessidade de obediência e ampliando a urgência no cumprimento<sup>613</sup>.

Desta forma, os novos recursos tecnológicos e as novas configurações organizacionais acabam por se fundir com o próprio esforço de racionalização. A burocracia electrónica como expressão desse processo de racionalização constitui uma reconfiguração intensificada da burocracia weberiana, uma “burocracia aumentada e radicalizada em algumas das suas dimensões” (Lima, 2012: 130), uma forma de “amadurecimento na direcção já prevista pelo modelo de burocracia de Weber” (Gouldner, 1978: 311) que não conseguiu a completa realização nos alvares do século XX, altura em que Weber observou uma versão inicial da burocracia, mas que encontra agora, fruto das novas formas de organização e dos desenvolvimentos tecnológicos, a sua plena concretização como forma de organização<sup>614</sup> que, paradoxalmente, muitos designaram de “pós-burocracia” (Clegg & Lounsbury, 2009: 190).

---

613 Da mesma forma, a diminuição da arbitrariedade como uma das características da administração por via electrónica tem como consequência o aumento da rigidez e da impessoalidade do seu funcionamento. Por seu lado, um sistema de regras rígidas e impessoais implica a remissão das decisões para um mecanismo organizacional afastado e incognoscível, aumentando a distância entre os que na plataforma tomam as decisões e os que serão por elas atingidos, diminuindo, dessa forma, os níveis de participação dos administrados nas decisões que os irão afectar. A monorracionalidade de uma plataforma electrónica concebida numa base técnica abstracta pode provocar repercussões significativas nos utilizadores através do “alheamento tecnológico” às situações particulares não enquadráveis nas categorias gerais e padronizadas inscritas nas suas funcionalidades técnicas.

614 As características burocráticas da administração electrónica por comparação com o modelo burocrático weberiano originário apresentam-se-nos como compatíveis com o conceito de hiperburocracia defendido por Licínio Lima (2012, 2015).





## Referências Bibliográficas

---



## 1. Livros e artigos citados

ABRAHAMSSON, Bengt (1993). *The Logic of Organizations*. Newbury Park: Sage.

ADELMAN, Clem; JENKINS, David & KEMMIS, Stephen (1984). Rethinking case study. In Bell, Judith; Bush, Tony; Fox, Alan; Goodey, Jane & Goulding, Sandy (Eds.). *Conducting Small-Scale Investigations in Educational Management*. London: Harper & Row, pp. 93-102.

AFONSO, Almerindo (2002a). A(s) Autonomia(s) da escola na encruzilhada entre o velho e o novo espaço público. In Lima, Licínio & Afonso, Almerindo. *Reformas da Educação Pública. Democratização, Modernização, Neoliberalismo*. Porto: Afrontamento, pp. 75-90.

AFONSO, Almerindo (2002b). O Neoliberalismo educacional mitigado numa década de governação social-democrata. In Lima, Licínio & Afonso, Almerindo. *Reformas da Educação Pública: Democratização, Modernização, Neoliberalismo*. Porto: Afrontamento, pp. 33-59.

AFONSO, Almerindo (2003a). Estado, globalização e políticas educacionais: elementos para uma agenda de investigação. *Revista Brasileira de Educação*, n.º 22, pp. 35-46.

AFONSO, Almerindo (2003b). Escola pública, gerencialismo e accountability. *A Página da Educação*, ano 12, n.º 126, p. 21.

AFONSO, Almerindo & LIMA, Licínio (1992). Organização do ensino e das escolas no quadro do novo sistema de avaliação: uma perspectiva sociológica-organizacional. Comunicação ao *Seminário Nacional sobre o Novo Sistema de Avaliação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

AFONSO, Natércio (1994). *A Reforma da Administração Escolar. A Abordagem Política em Análise Organizacional*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

AHME, Góran & BRUNSSON, Nils (2005). La regulación suave desde una perspectiva organizacional. *Gestión y Política Pública*, vol. 14, n.º 3, pp. 527-555.

ALBARELLO, Luc, DIGNEFFE, Françoise, HIERNAUX, Jean-Pierre, MAROY, Christian, RUQUOY, Danielle, SAINT-GEORGES, Pierre (1997). *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

ALBROW, Martin (1970). *Bureaucracy*. London: MacMillan.

ALBROW, Martin (1991). Las sociedades como hechos construídos: el enfoque weberiano de la realidade social. In González de la Fe, Teresa (Coord.). *Sociología: Unidad y Diversidad*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas, pp. 75-92.

ALMEIDA, João Ferreira & PINTO, José Madureira (1986). Da teoria à investigação empírica. Problemas metodológicos gerais. In Silva, Augusto Santos & Pinto, José Madureira. *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Afrontamento, pp. 55-78.

ALMEIDA, João Ferreira & PINTO, José Madureira (1995). *A Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Presença.

ALTHUSSER, Louis (1980). *Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado*. Lisboa: Presença.

- ALVES, Rubem (2003). *Conversas com Quem Gosta de Ensinar*. Porto: Edições Asa.
- ALVESSON, Mars & DEETZ, Stanley (1999). Teoria Crítica e Abordagens Pós-Modernas para Estudos Organizacionais. In Clegg, Stewart; Hardy, Cynthia & Nord, Walter. *Handbook de Estudos Organizacionais*. Vol. I. São Paulo: Atlas, 1999, pp. 227-266.
- ANDRADE, José Carlos Vieira de (1991). *O Dever da Fundamentação Expressa de Actos Administrativos*. Coimbra: Almedina.
- ANDRÉ, Marli (1984). Estudo de caso: seu potencial em educação. *Cadernos de Pesquisa*, n.º 49, pp. 51-54.
- APPLE, Michael (1997). *Maestros y Textos: Una Economía Política de las Relaciones de Clase y de Sexo en Educación*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- APPLE, Michael (2001). *Educação e Poder*. Porto: Porto Editora.
- ARGYRIS, Chris (1992). *Enfrentando Defesas Empresariais: Facilitando o Aprendizado Organizacional*. Rio de Janeiro: Campus.
- AUCOIN, Peter (1990). Administrative Reform in Public Management: Paradigms, Principles, Paradoxes and Pendulums, *Governance: An International Journal of Policy and Administration*, vol.3, n.º2, pp. 115-137.
- AUCOIN, Peter (1996 [1990]). Reforma administrativa en la gestión pública: paradigmas, principios, paradojas y péndulos. In Brugue, Quim & Subirats, Joan (orgs.) *Lecturas de Gestión Pública*. Madrid: Instituto Nacional de Administración Pública, pp. 493-515.
- BACHARACH, Samuel B. & MUNDELL, Bryan L. (1999). Políticas organizacionais nas escolas: micro, macro e lógicas de acção. In Sarmento, Manuel Jacinto (Org.). *Autonomia da Escola. Políticas e Práticas*. Porto: Edições ASA, pp. 123-156.
- BACHELARD, Gaston (1988). *La Formación del Espíritu Científico*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- BACHELARD, Gaston, (1996). *O Novo Espírito Científico*. Lisboa: Edições 70.
- BACHRACH, Peter & BARATZ, Morton (1962). Two Faces of Power. *The American Political Science Review*, vol. 56, n.º 4, pp. 947-952.
- BALDRIDGE, Victor (1971). *Power and Conflict in the University. Research in the Sociology of Complex Organizations*. New York: John Wiley & Sons.
- BALL, Stephen (1993). La perspectiva micropolítica en el análisis de las organizaciones educativas. In Gairín Sallán & S. Antunez Marcos (coords.). *Organización Escolar: Nuevas Aportaciones*. Barcelona: PPU, pp. 195-225.
- BALL, Stephen (1994). *La Micropolítica de la Escuela. Hacia una Teoría de la Organización Escolar*. Barcelona: Paidós.
- BALL, Stephen (2001). Directrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. *Currículo Sem Fronteiras*, Vol. 1, n. 2, pp. 99-116. Disponível em [www.curriculosemfronteiras.org](http://www.curriculosemfronteiras.org), Acedido a 23.03.2012.

BALL, Stephen (2005). Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, n. 126, pp. 539-564.

BALL, Stephen (2010). Performatividades e fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa. *Educação e Realidade*, v. 35, n. 2, pp. 37-55.

BAPTISTA, José (1990). Ciclos de vida: o conceito de organizações divergentes e a sociologia das organizações. In Associação Portuguesa de Sociologia. *A Sociologia e a Sociedade Portuguesa na Viragem do Século. Actas do I Congresso Português de Sociologia*. Vol. II. Lisboa: Fragmentos, pp. 23-28.

BARDIN, Laurence (2011). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

BARNARD, Chester (1971). *As Funções do Executivo*. São Paulo: Editora Atlas.

BARROSO, João (2004). A autonomia das escolas: uma ficção necessária. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 17, n. 2, pp. 49-83.

BARROSO, João (2005a). O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. *Educação & Sociedade*, v. 26, n. 92, pp. 725-751.

BARROSO, João (2005b). *Políticas Educativas e Organização Escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.

BARROSO, João (2006). O estado e a educação: a regulação transnacional, a regulação nacional e a regulação local. In Barroso, João (Org.). *A Regulação das Políticas Públicas de Educação: Espaços, Dinâmicas e Actores*. Lisboa: Educa, pp. 41-70.

BARROSO, João (2011). Conhecimento e acção pública: as políticas sobre a gestão e autonomia das escolas em Portugal (1986-2008). In Barroso, João & Afonso, Natércio (Org.). *Políticas Educativas. Mobilização de Conhecimento e Modos de Regulação*. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão, pp. 27-58.

BARZELAY, Michael (1992). *Breaking Through Bureaucracy: A New Vision for Managing in Government*. Berkeley: University of California Press.

BASSEY, Michael (1984). Pedagogic Research: on the relative merits of search for generalization and study of single events. In Bell, Judith; Bush, Tony; Fox, Alan; Goodey, Jane & Goulding, Sandy (Eds.). *Conducting Small-Scale Investigations in Educational Management*. London: Harper & Row, pp. 103-122.

BASSEY, Michael (1999). *Case Study Research in Educational Settings*. Buckingham: Open University Press.

BAUDRILLARD, Jean (2010). *El Sistema de los Objetos*. Mexico: Siglo Veintiuno Editores.

BAUMAN, Zygmunt (1997). *Ética Pós-moderna*. São Paulo: Paulus.

BAUMAN, Zygmunt (1999). *Globalização: As Consequências Humanas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.

BAUMAN, Zygmunt (2001). *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.

BAUMAN, Zygmunt (2008). *Medo líquido*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

BEETHAM, David (1979). *Max Weber y la Teoría Política Moderna*. Madrid: Centro de Estudios Constitucionales.

BEETHAM, David (1988). *A Burocracia*. Lisboa: Estampa.

BELL, Judith (1997). *Como Realizar um Projecto de Investigação: Um Guia para a Pesquisa em Ciências Sociais e da Educação*. Lisboa: Gradiva.

BELLAMY, Christine & TAYLOR, John (1992). Informatisation and New Public Management: An alternative agenda for public administration. *Public Policy and Administration*. Vol. 7, N.º 29, pp. 29 – 41.

BENDIX, Reinhard (1986). *Max Weber: Um Perfil Intelectual*. Brasília: Universidade de Brasília.

BENTHAM, Jeremias (1979). *El Panóptico*. Madrid: Ediciones de la Piqueta.

BENTHAM, Jeremy (2008). O Panóptico. In Tadeu, Tomaz (org.). *O Panóptico*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.

BERGER, Peter (2001). *Perspectivas Sociológicas: Uma Visão Humanística*. Petrópolis: Vozes.

BERTHELOT, Jean-Michel (1990). *A inteligência do Social*. Porto: Rés-Editora.

BEST, Joel (2001). *Damned Lies and Statistics. Untangling Numbers from the Media, Politicians and Activists*. London: University of California Press.

BIANCHETTI, Lucídio & MEKSENAS, Paulo (Orgs.) (2008). *A Trama do Conhecimento: Teoria, Método e Escrita em Ciência e Pesquisa*. São Paulo: Papyrus.

BLALOCK JÚNIOR, Hubert (1969). *Theory Construction: From Verbal to Mathematical Formulations*. New Jersey: Prentice-Hall.

BLALOCK JÚNIOR, Hubert (1976). *Introdução à Pesquisa Social*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.

BLAU, Peter & SCOTT, Richard (1977). *Organizações Formais: Uma Abordagem Comparativa*. São Paulo: Atlas.

BOGDAN, Robert & BLIKEN, Sari (2010). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.

BOLMAN, Lee & DEAL, Terence (1989). *Modern Approaches to Understanding and Managing Organizations*. San Francisco: Jossey-Bass.

BOLTANSKI, Luc & CHIAPELLO, Ève (2009). *O Novo Espírito do Capitalismo*. São Paulo: Martins Fontes.

BOLTANSKI, Luc & THÉVENOT, Laurent (1991). *De la Justification. Les Économies de la Grandeur*. Paris: Gallimard.

BOUDON, Raymond (1995). Ação. In Boudon, Raymond (Coord.). *Tratado de Sociologia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, pp. 27-64.

- BOUDON, Raymond (1998). *O Justo e o Verdadeiro: Estudos Sobre a Objectividade dos Valores e do Conhecimento*. Lisboa: Instituto Piaget.
- BOUDON, Raymond et al (1990). *Dicionário de Sociologia*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- BOURDIEU, Pierre (1983). *Sociologia* [Colectânea de textos organizada por Renato Ortiz]. São Paulo: Ática.
- BOURDIEU, Pierre (2001). *Meditações Pascalianas*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- BOURDIEU, Pierre (2008). *Razões Práticas. Sobre a Teoria da Ação*. São Paulo: Papirus.
- BOURDIEU, Pierre, CHAMBOREDON, Jean-Claude & PASSERON, Jean-Claude (2002). *A Profissão de Sociólogo: Preliminares Epistemológicos*. Petrópolis: Vozes.
- BRAVERMAN, Harry (1987). *Trabalho e Capital Monopolista: A Degradação do Trabalho no Século XX*. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan.
- BRUBAKER, Rogers (1984). *The Limits of Rationality: Essay on the Social and Moral Thought of Max Weber*. London: Routledge
- BRUNSSON, Nils (2006). *A Organização da Hipocrisia. Os Grupos em Acção: Dialogar, Decidir e Agir*. Lisboa: Edições ASA, pp. 3-7.
- BRUNSSON, Nils (2009). Efectos prácticos de las creencias: el caso de los mercados y las organizaciones. In Ibarra Colado (Coord.). *Estudios Institucionales: Caracterización, Perspectivas y Problemas*. Barcelona: Editorial Gedisa, pp. 135-164.
- BUSH, Tony (1986). *Theories of Educational Management*. London: Harper & Row.
- CAMPENHOUDT, Luc Van (2012). *Introdução à Análise dos Fenómenos Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- CANETTI, Elias (2014). *Massa e Poder*. Lisboa: Cavalos de Ferro.
- CARDOSO, Monique & NETO, Manoel (2011). Vigilância electrónica no trabalho bancário: do controle consentido ao totalitarismo corporativo. In *III Encontro de Administração da Informação*. Porto Alegre: RS. Disponível em: <http://www.manoelveras.com.br/?pg==cFRGhUWYB3VNVVMydFbWV1YzI0cZFDa3JmVShWtXRhbSFjWXZ1aJhnVGFUP&inf=VZISXRIVOfmYGpEWR1GcXVWRWZVVB1TP>. Acedido a 22.04.2012.
- CASTELLS, Manuel (1972). As novas fronteiras da metodologia sociológica. *Análise Social*, vol. 9, n.º 35-36, pp. 493-525.
- CASTELLS, Manuel (2007a). *A Sociedade em Rede. A Era da Informação. Economia, Sociedade e Cultura*, Volume I. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- CASTELLS, Manuel (2007b). *A Galáxia Internet. Reflexões sobre Internet, Negócios e Sociedade*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- CHAUÍ, Marilena (2000). *Cultura e Democracia: O Discurso Competente e Outras Falas*. São Paulo: Cortez Editora.

CHIAVENATO, Idalberto. (2003). *Introdução à Teoria Geral da Administração: Uma visão Abrangente da Moderna Administração das Organizações*. Rio de Janeiro: Elsevier.

CHIZZOTTI, Antonio (2001). *Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais*. São Paulo: Cortez.

CHOMSKY, Noam (2014). *Mudar o Mundo*. Lisboa: Bertrand.

CLARKE, Roger (1988). Information technology and dataveillance. *Communications of the ACM*, v. 31, n. 5, pp. 498-512.

CLEGG, Stewart (1992a). Tecnologia, instrumentalidade e poder nas organizações. *Revista de Administração de Empresas*, n.º 32, vol. 5, pp. 68-95.

CLEGG, Stewart (1992b). Poder, linguagem e ação nas organizações. In Chanlat, Jean-François (coord.). *O Indivíduo na Organização: Dimensões Esquecidas*. São Paulo: Editora Atlas, pp. 47-66.

CLEGG, Stewart (1998). *As Organizações Modernas*. Oeiras: Celta Editora.

CLEGG, Stewart & HARDY, Cynthia (1999). Introdução: organização e estudos organizacionais. In Clegg, Stewart; Hardy, Cynthia & Nord, Walter. *Handbook de Estudos Organizacionais. Vol. I*. São Paulo: Atlas, 1999, pp. 27-57.

COHEN, Louis & MANION, Lawrence (1990). *Métodos de Investigación Educativa*. Madrid: La Muralla.

COHEN, Michael, MARCH, James & OLSEN, Johan (1972). A Garbage Can Model of Organizational Choice. *Administrative Science Quarterly*, vol. 17, n.º 1, pp. 1-25.

COLLINS, Randall (1989). *La Sociedad Credencialista: Sociología Histórica de la Educación y Estratificación*. Madrid: Ediciones AKAL.

COLLINS, Randall (1991). Las cadenas rituales de interacción y la producción del orden social estratificado. In González de Fé, Teresa (Coord.). *Sociología: Unidad y Diversidad*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas, pp. 223-231.

COLLINS, Randall (2009). *Perspectiva Sociológica: Una Introducción a la Sociología No Obvia*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.

COMTE, Auguste (1978). *Curso de Filosofia Positiva; Discurso Sobre o Espírito Positivo; Discurso Preliminar Sobre o Conjunto do Positivismo; Catecismo Positivista*. São Paulo: Abril Cultural (Os pensadores).

CORREIA, José Alberto (1999). As ideologias educativas em Portugal nos últimos 25 anos. *Revista Portuguesa de Educação*, vol.12, n.º 1, pp. 81-110.

CORREIA, José Alberto; STOLEROFF, Alan & STOER, Stephen (2012). A Ideologia da modernização no sistema educativo em Portugal. *Educação, Sociedade & Culturas*, n.º 37, pp. 169-193.

CORREIA, Sérvulo (1996). O direito à informação e os direitos de participação dos particulares no procedimento e, em especial, na formação da decisão administrativa. *Cadernos de Ciência de Legislação*, n.º 9/10.



COSTA, António Firmino (1986). A Pesquisa de Terreno em Sociologia. In SILVA, Augusto Santos & PINTO, José Madureira. *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Afrontamento, pp. 129-148.

COSTA, António Firmino (1999). *Sociedade de Bairro: Dinâmicas Sociais da Identidade Cultural*. Oeiras: Celta Editora.

COSTA, Jorge Adelino (1996). *Imagens Organizacionais da Escola*. Porto: ASA.

COSTA, Rogério (2004). Sociedade de controle. *São Paulo em Perspectiva*, vol. 18, n.º 1, pp. 161-167.

CRIADO GRANDE, Ignacio; RAMILO ARAÚJO, María Carmen & SALVADOR SERNA, Miquel (2002). La necesidad de teoría(s) sobre gobierno electrónico. Una propuesta integradora. *XVI Concurso de Ensayos y Monografías del CLAD sobre Reforma del Estado y Modernización de la Administración Pública "Gobierno Electrónico"*. Caracas. Disponível em [http://www.bcn.cl/carpeta\\_temas/temas\\_portada.2005-11-4.7329717567/documentos\\_pdf.2005-12-01.0310079194/archivos\\_pdf.2005-12-02.8087475949/archivo1](http://www.bcn.cl/carpeta_temas/temas_portada.2005-11-4.7329717567/documentos_pdf.2005-12-01.0310079194/archivos_pdf.2005-12-02.8087475949/archivo1). Acedido a 17.11.2012.

CROZIER, Michel (1981). *O Fenômeno Burocrático*. Brasília: Editora Universidade de Brasília.

CROZIER, Michel (1983). *A Sociedade Bloqueada*. Brasília: Editora Universidade de Brasília.

CROZIER, Michel (1984). *No se Cambia la Sociedad por Decreto*. Madrid: INAP.

CROZIER, Michel & FRIEDBERG, Erhard (1990). *El Actor y el Sistema. Las Restricciones de la Acción Coletiva*. México: Alianza Editorial Mexicana.

DELEUZE, Gilles (2008). *Conversações: 1972-1990*. S. Paulo: Editora 34.

DELEUZE, Gilles & GUATTARI, Félix (1996). *Mil Platôs. Capitalismo e Esquizofrenia. Vol. 3*. Rio de Janeiro: Ed. 34.

DELLAGNELO, Eloise & MACHADO DA SILVA, Clóvis (2000). Novas formas organizacionais: onde se encontram as evidências empíricas de ruptura com o modelo burocrático de organizações? *Organizações & Sociedade*, vol.7, n.º 19, pp. 19-33.

DERLIEN, Hans-Ulrich (1996). Gestión pública y política. In Ministerio de Administraciones Publicas. *Lecturas de Gestión Pública*. Madrid: Boletín Oficial del Estado, pp. 133-149.

DEROUET, Jean-Louis (1996). O funcionamento dos estabelecimentos de ensino em França: um objecto científico em redefinição. In Barroso, João. *O Estudo da Escola*. Porto: Porto Editora, pp. 61-86.

DMAGGIO, Paul & POWELL, Walter (1999). Retorno a la jaula de hierro: el isomorfismo institucional y la racionalidad colectiva en los campos organizacionales. In Powell, Walter & Dimaggio, Paul (comp.) *El Nuevo Institucionalismo en el Análisis Organizacional*. México: Fondo de Cultura Económica, pp. 104-125.

DRECHSLER, Wolfgang (2009). The rise and demise of the New Public Management: Lessons and opportunities for South East Europe. *International Public Administration Review*, vol. 7, n.º 3, pp. 7-24.

DRUCKER, Peter (1954). *The Practice of Management*. New York: Harper & Brothers.

DRUCKER, Peter (1991). *Management*. Oxford: Butterworth-Heinemann.

DUARTE, David (1996). Procedimentalização, Participação e Fundamentação: Para uma Concretização do Princípio da Imparcialidade Administrativa como Parâmetro Decisório. Coimbra: Livraria Almedina.

DUBET, François (1996). *Sociologia da Experiência*. Lisboa: Instituto Piaget.

DU GAY, Paul (2012). *En Elogio a la Burocracia: Weber, Organización, Ética*. Madrid: Siglo XXI.

DUMONT, Louis (1985). *Essais Sur L'individualisme: Une Perspective Anthropologique Sur L'idéologie Moderne*. Paris: Éditions du Seuil.

DUNLEAVY, Patrick; MARGETTS, Helen; BASTOW, Simon & TINKLER, Jane (2005). New Public Management Is Dead – Long Live Digital-Era Governance. *Journal of Public Administration Research and Theory*, n.º 16, pp. 467–494.

DURKHEIM, Émile (1999). *Da Divisão do Trabalho Social*. São Paulo: Martins Fontes.

EDWARDS, Paul & COLLINSON, David & ROCCA, Giuseppe Della (1995) Workplace resistance in Western Europe: a preliminary overview and a research agenda. *European Journal of Industrial Relations*, vol. 1, n.º 3, pp. 283 – 316.

ELIAS, Norbert (1994). *Conocimiento y Poder*. Madrid: Ediciones La Piqueta.

ELLSTRÖM, Per-Erik (1983). Four faces of educational organizations. *Higher Education* Vol. 12, N.º 2, pp. 231-241.

ELLUL, Jacques (1974). Conformismo e a base lógica da tecnologia. In Toynbee, Arnold & Ellul, Jacques. *O Preço do Futuro*. São Paulo: Melhoramentos, pp. 64-75.

ELLUL, Jacques (2003). *La Edad de la Técnica*. Barcelona: Octaedro.

ELLUL, Jacques (2014). *Propagandas: Uma Análise Estrutural*. Lisboa: Antígona.

ESCOBAR, Arturo (2005). Bienvenidos a cyberia. Notas para una antropología de la cibercultura. *Revista de Estudios Sociales*, n. 22, pp. 15-35.

ESTÊVÃO, Carlos (1998). *Redescobrir a Escola Privada Portuguesa como Organização*. Braga: IEP/UM.

ESTÊVÃO, Carlos (2012). *Políticas e Valores em Educação: Repensar a Educação e a Escola Pública como um Direito*. V.N. Famalicão: Edições Húmus.

ETZIONI, Amitai (1959). Authority Structure and Organizational Effectiveness. *Administrative Science Quarterly*, n.º 4, pp. 43-67.

ETZIONI, Amitai (1974). *Análise Comparativa de Organizações Complexas. Sobre o Poder, o Engajamento e seus Correlatos*. São Paulo: Zahar Editores.

FAYOL, Henry. (1985). Administración Industrial y General: Previsión, Organización, Mando, Coordinación, Control. In Fayol, Henry; Taylor, Frederick Winslow. *Administración Industrial y General/Principios de la Administración Científica*. Barcelona: Orbis.

FEENBERG, Andrew (2010a). Racionalização subversiva: tecnologia, poder e democracia. In Neder, Ricardo (org.). *Andrew Feenberg: racionalização democrática, poder e tecnologia*. Brasília: Observatório do Movimento pela Tecnologia Social na América Latina/Centro de Desenvolvimento Sustentável - CDS. Ciclo de Conferências Andrew Feenberg, pp. 105-127.

FEENBERG, Andrew (2010b). Do essencialismo ao construtivismo: a filosofia da tecnologia em uma encruzilhada. In Neder, Ricardo (org.). *Andrew Feenberg: racionalização democrática, poder e tecnologia*. Brasília: Observatório do Movimento pela Tecnologia Social na América Latina/Centro de Desenvolvimento Sustentável - CDS. Ciclo de Conferências Andrew Feenberg, pp. 246-285.

FERNANDES, António de Sousa (1992). *A Centralização Burocrática do Ensino Secundário. Evolução do Sistema Educativo Português Durante os Períodos Liberal e Republicano (1836-1926)*. Tese de doutoramento. Braga : Universidade do Minho.

FERNANDES, António de Sousa (2005). Descentralização, desconcentração e autonomia dos sistemas educativos: uma panorâmica europeia. In Formosinho, João; Fernandes, António Sousa; Machado, Joaquim & Ferreira, Fernando Ilídio. *Administração da Educação: Lógicas Burocráticas e Lógicas de Mediação*. Porto: Edições ASA, pp. 53-90.

FERNANDEZ ENGUIA, Mariano (1991). Tecnologia e sociedade: a ideologia da racionalidade técnica, a organização do trabalho e a educação. In Silva, Tomaz Tadeu (org.). *Trabalho, Educação e Prática Social*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, pp. 230-253.

FERNANDEZ ENGUIA, Mariano (2008). Centros, redes, proyectos. In Fernandez Enguita, Mariano & Terrén, Eduardo (coords.). *Repensando la Organización Escolar. Crisis de Legitimidade y Nuevos Desarrollos*. Madrid: Ediciones Akal, pp. 23-39.

FERNIE, Sue & METCALF, David (1998). *(Not) hanging on the telephone: payments systems in the new sweatshops*. London: Centre for Economic Performance. London School of Economics and Political Science, n. 390. pp. 1-41. Disponível em: [http://eprints.lse.ac.uk/20275/1/\(Not\)Hanging\\_on\\_the\\_Telephone\\_Payment\\_systems\\_in\\_the\\_New\\_Sweatshops.pdf](http://eprints.lse.ac.uk/20275/1/(Not)Hanging_on_the_Telephone_Payment_systems_in_the_New_Sweatshops.pdf). Acedido a 10. 02 2013.

FERREIRA, Fernando Ilídio (2005). Os agrupamentos de escolas: lógicas burocráticas e lógicas de mediação. In Formosinho, João; Fernandes, António Sousa; Machado, Joaquim & Ferreira, Fernando Ilídio. *Administração da Educação: Lógicas Burocráticas e Lógicas de Mediação*. Porto: Edições ASA, pp. 265-306.

FINEMAN, Stephen & GABRIEL, Yannis (1996). *Experiencing Organizations*. Londres: Sage.

FLEMING, Peter (2005). Metaphors of resistance. *Management Communications Quarterly*, v. 19, n.1, pp. 45-66.

FLEMING, Peter & SEWELL, Graham (2002). Looking for the good soldier Svejik: alternative modalities of resistance in the contemporary workplace. *Sociology*, v. 36, n.º 4, pp. 857-873.

FLORESTAN FERNANDES (1972). *Fundamentos Empíricos da Explicação Sociológica*. São Paulo: Editora Nacional.

FORESTER, John (1994). Teoria crítica e análise organizacional. *Plural*, vol. 1, n.1, pp. 131-148.

FORMOSINHO, João (1987). *Educating For Passivity. A Study of Portuguese Education (1926-1968)*. Tese de Doutoramento. London: University of London.

FORMOSINHO, João (1989). De serviço local de estado a comunidade educativa: uma nova concepção para a escola portuguesa. *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 2, n.º 1, pp. 53 – 86.

FORMOSINHO, João (1999). A renovação pedagógica numa administração burocrática centralizada. In Formosinho, João et al. *Comunidades Educativas: Novos Desafios à Educação Básica*. Braga: Livraria Minho, pp. 11-23.

FORMOSINHO, João (2005). Centralização e descentralização na administração da escola de interesse público. In Formosinho, João; Fernandes, António Sousa; Machado, Joaquim & Ferreira, Fernando Ilídio. *Administração da Educação: Lógicas Burocráticas e Lógicas de Mediação*. Porto: Edições ASA, pp. 13-52.

FORMOSINHO, João & MACHADO, Joaquim (2000). Vontade por decreto. Projecto por contrato. Reflexões sobre os contratos de autonomia. In Formosinho, João; Ferreira, Fernando Ilídio; Machado, Joaquim. *Políticas Educativas e Autonomia das Escolas*. Porto: Asa, pp. 91-116.

FORMOSINHO, João & MACHADO, Joaquim (2005). A administração da escola de interesse público em Portugal – políticas recentes. In Formosinho, João; Fernandes, António Sousa; Machado, Joaquim & Ferreira, Fernando Ilídio. *Administração da Educação: Lógicas Burocráticas e Lógicas de Mediação*. Porto: Edições ASA, pp. 115-164.

FOUCAULT, Michel (1996). *Vigiar e Punir. Nascimento da Prisão*. Petrópolis: Editora Vozes.

FOUNTAIN, Jane (2005). Questões centrais no desenvolvimento político do estado virtual. In Castells, Manuel & Cardoso, Gustavo (Org.). *A Sociedade em Rede. Do Conhecimento à Acção Política*. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, pp. 149-173.

FREIRE, Paulo (1976). *Ação Cultural Para a Liberdade: E Outros Escritos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

FREIRE, Paulo (1998). *Educação e Mudança*. São Paulo: Paz e Terra.

FREIRE, Paulo (2003). *Professora Sim, Tia Não: Cartas a Quem Ousa Ensinar*. São Paulo: Olho d'Água.

FREUND, Julien (2003). *Sociologia de Max Weber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

FRIEDBERG, Erhard (1995a). *O Poder e a Regra. Dinâmicas da Acção Organizada*. Lisboa: Instituto Piaget.

FRIEDBERG, Erhard (1995b). Organização. In Boudon, Raymond (Coord.). *Tratado de Sociologia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, pp. 375-412.

FROMM, Erich (1975). *Conceito Marxista do Homem*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.

FUCHS, Christian (2011). Como podemos definir vigilância? *Matrizes*, ano 5, n.º 1, pp. 109-136.

GABRIEL, Yannis (2003). Glass palaces and glass cages: organizations in times of flexible work, fragmented consumption and fragile selves. *Ephemera. Critical dialogues on organization*. Vol. 3, n. 3, pp. 166-184.

- GALBRAITH, Jay; LAWLER, Edward and Associates (1993). *Organizing for the Future: The New Logic for Managing Complex Organizations*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- GALBRAITH, John (1978). *Economia e Bem Público*. Lisboa: Dom Quixote.
- GALBRAITH, John (1989). *O Novo Estado Industrial*. Mem Martins: Edições Europa-América.
- GANDY, Oscar (1989). The surveillance society: information technology and bureaucratic social control. *Journal of Communication*, v.39, n.3, pp. 61-76.
- GANDY, Oscar (1993). *The Panoptic Sort. A Political Economy of Personal Information*. Boulder: Westview Press.
- GENTILI, Pablo (1998). *A Falsificação do Consenso: Simulacro e Imposição na Reforma Educacional do Neoliberalismo*. Petrópolis: Editora Vozes.
- GIDDENS, Anthony (1991). *As Consequências da Modernidade*. São Paulo: FUNDUNESP.
- GIDDENS, Anthony (1996). *Novas Regras do Método Sociológico*. Lisboa: Gradiva.
- GIDDENS, Anthony (2001). Vivir en una sociedad postradicional. In Beck, Ulrich; Giddens, Anthony & Lash, Scott. *Modernización Reflexiva: Política, Tradición y Estética en el Orden Social Moderno*. Madrid: Alianza Editorial, pp. 75-136.
- GIDDENS, Anthony (2002). *Política y Sociología en Max Weber*. Madrid: Alianza Editorial.
- GIDDENS, Anthony (2008). *Sociologia*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- GIL, José (2002). Ligação de inconscientes. In Miranda, José Bragança de & Cruz, Maria Teresa (Org.). *Crítica das Ligações na Era da Técnica*. Lisboa: Tropismos, pp. 21-30.
- GIL, José (2012). *Portugal, Hoje. O Medo de Existir*. Lisboa: Relógio D'Água.
- GIL, José (2014). *Pulsações*. Lisboa: Relógio D'Água.
- GOFFMAN, Erving (1992). *Manicômios, Prisões e Conventos*. São Paulo: Editora Perspectiva.
- GOFFMAN, Erving (2002). *A Representação do Eu na Vida Quotidiana*. Petrópolis: Editora Vozes.
- GOFFMAN, Erving (2011). *Ritual de Interação. Ensaios Sobre o Comportamento Face a Face*. Petrópolis: Ed. Vozes.
- GOMES, Carla & LUÍS, Sandra (2012). *O Dom da Ubiquidade Administrativa: Reflexões Sobre a Atividade Administrativa Informal*. Disponível em: <http://www.icjp.pt/sites/default/files/media/1128-2457>. Acedido a 14.12.2016.
- GONÇALVES, Pedro (1997). O acto administrativo informático. *Scientia Iuridica*, tomo XLVI, n.º 265/267, pp. 47-95.

- GONZALEZ GONZALEZ, Teresa (1993). Nuevas perspectivas en el análisis de las organizaciones educativas. In Gairín Sallán & Antúnez Marcos (coords.). *Organización Escolar: Nuevas Aportaciones*. Barcelona, PPU, pp. 159-193.
- GORDON, Diana (1987). The electronic panopticon. *Politics and Society*, vol. 15, n.º 4, pp. 483-511.
- GORE, Al (1996). *Da Burocracia à Eficácia. Reinventar a Administração Pública*. Lisboa: Quetzal.
- GORENDER, Jacob (1996). Apresentação. In Marx, Karl. *O Capital. Crítica da Economia Política. Livro primeiro, Tomo 1*. São Paulo: Editora Nova Cultural, pp. 5-70.
- GOULGNER, Alvin (1964). *Patterns of Industrial Bureaucracy*. New York: The Free Press.
- GOULDNER, Alvin (1971). Conflitos na teoria de Weber. In Campos, Edmundo (Org.). *Sociologia da Burocracia*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, pp. 59-66.
- GOULDNER, Alvin (1978). *La Dialéctica de la Ideología y la Tecnología: Los Orígenes, la Gramática y el Futuro de la Ideología*. Madrid: Alianza Editorial.
- GRAMSCI, Antonio (1999). *Cuadernos de la Cárcel*. Tomo V. Mexico: Ediciones Era.
- GRANOVETTER, Mark (1973). The strength of weak ties. *American Journal of Sociology*, v. 78, n. 6, pp.1930-1938.
- GRANOVETTER, Mark (1974). *Getting a Job: A Study of Contacts and Careers*. Cambridge: Harvard University.
- GREENWOOD, Ernest (1965). Métodos de investigação empírica em sociologia, *Análise Social*, n.º 11, pp. 313-345.
- GREY, Chris (2007). Bureaucracy and post-bureaucracy. In Knights, David & Willmott, Hugh (eds). *Introducing Organizational Behaviour and Management*, London: Thomson.
- GREY, Chris & GARSTEN, Christina (2001). Trust, control and post-bureaucracy. *Organization Studies*, Vol. 22, N.º. 2, pp. 229-250.
- GRINT, Keith (2002). *Sociologia do Trabalho*. Lisboa: Instituto Piaget.
- GUINOTE, Paulo (2013). *A Verdade, Mais Coisa, Menos Coisa – 6*. Post de 22 de Agosto de 2013 no Blogue “A Educação do meu Umbigo”. Disponível em: <http://educar.wordpress.com/2013/08/page/7>. Acedido a 22.08.2013.
- GUINOTE, Paulo (2014). *Educação e Liberdade de Escolha*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- HABERMAS, Jurgen (1968). *Técnica e Ciência como "Ideologia"*. Lisboa: Edições 70.
- HABERMAS, Jurgen (1984). *Mudança Estrutural da Esfera Pública*. Rio de Janeiro: Edições Tempo Brasileiro.
- HABERMAS, Jurgen (1999). *Teoría de la Acción Comunicativa, vol. I*. Madrid: Santillana.

- HALL, Edward (1996). *A Dança da Vida: A Outra Dimensão do Tempo*. Lisboa: Relógio d'Água.
- HALL, Richard (1971). O conceito de burocracia: uma contribuição empírica. In Campos, Edmundo (Org.). *Sociologia da Burocracia*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, pp. 29-47.
- HALL, Richard (1984). *Organizações: Estrutura e Processos*. Rio de Janeiro: Prentice Hall do Brasil.
- HARGREAVES, Andy (1998). *Os Professores em Tempos de Mudança: O Trabalho e a Cultura dos Professores na Idade Pós-Moderna*. Lisboa: McGraw-Hill.
- HECKSCHER, Charles (1994). Defining the post-bureaucratic type. In Hecksher, Charles & Donnellon, Anne (eds). *The Post-Bureaucratic Organization*. London: Sage.
- HECKSCHER, Charles & DONNELLON, Anne (eds) (1994). *The Post-Bureaucratic Organization*. London: Sage.
- HEEKS, Richard (Ed.) (1999). *Reinventing Government in the Information Age*. London: Routledge.
- HOGGETT, Paul (1996). New modes of control in the public service. *Public Administration*, vol. 74, pp. 9-32.
- HOOD, Christopher (1991). A public management for all Seasons? *Public Administration*, vol. 69, n.º 1, pp. 3-19.
- HOOD, Christopher (1995). The "New Public Management" in the 1980s: variations on a theme. *Accounting, Organizations and Society*, vol. 20, n.º 2/3, pp. 93-109.
- HOOD, Christopher (1996). Racionalismo económico en la gestión pública: de la administración pública progressiva a la nueva gestión pública? In Ministerio de Administraciones Publicas. *Lecturas de Gestión Pública*. Madrid: Boletín Oficial del Estado, pp. 469-490.
- HORKHEIMER, Max (2010). *Eclipse da Razão*. São Paulo: Centauro.
- HORKHEIMER, Max & ADORNO, Theodor (1998). *Dialéctica de la Ilustración: Fragmentos Filosóficos*. Madrid: Trotta.
- HUGHES, Owen (1996). La nueva gestión pública. In Ministerio de Administraciones Publicas. *Lecturas de Gestión Pública*. Madrid: Boletín Oficial del Estado, pp. 101-132.
- HUTMACHER, Walo (1992). A Escola em todos os seus estados: das políticas de sistemas às estratégias de estabelecimento. In Nóvoa, António (Org.) et al. *As Organizações Escolares em Análise*. Lisboa: Dom Quixote, Instituto de Inovação Educacional, pp. 45-76.
- IGNACIO CRIADO & CARMEN RAMILO (2003). Hacia una visión integrada del Gobierno Electrónico. *Economiaz*, n.º 54, pp. 206-225.
- ITURRA, Raúl (1986). Trabalho de campo e observação participante em antropologia. In Silva, Augusto Santos & Pinto, José Madureira. *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Afrontamento, pp. 149-163.
- JESÚS MIRANDA, Maria (1979). In Bentham, Jeremias (1979). *El Panoptico*. Madrid: Ediciones de La Piqueta, pp. 128-145.

- JONES, Gareth (2010). *Teoria das Organizações*. São Paulo: Pearson.
- JOSSERAND, Emmanuel; TEO, Stephen & CLEGG, Stewart (2006). From bureaucratic to post-bureaucratic: the difficulties of transition. *Journal of Organizational Change Management*, Vol. 19, N. ° 1.
- JUSTINO, David (2014). Conselho Nacional de Educação. *O Estado da Educação - 2013*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação. Disponível em: [www.cnedu.pt/noticias/cne/932-estado-da-educacao-2013](http://www.cnedu.pt/noticias/cne/932-estado-da-educacao-2013). Acedido a 23.04.2015.
- KALBERG, Stephen (1980). Max Weber's types of rationality: cornerstones for the analysis of rationalization process in history. *The American Journal of Sociology*, vol. 85, n.º 5, pp. 1145-1179.
- KATZ, Daniel & KAHN, Robert (1987). *Psicologia Social das Organizações*. São Paulo: Atlas.
- KAUFMAN, Herbert (1981). Fear of bureaucracy: a raging pandemic. *Public Administration Review*, vol. 41, n.º 1, pp. 1-9.
- KLIEBARD, Herbert (2011). Burocracia e teoria de currículo. *Currículo sem Fronteiras*, v.11, n.2, pp.5-22.
- LAHIRE, Bernard (2011). Kafka e o trabalho da dominação. *Plural*, v. 18, n. 2, pp. 161-177.
- LAKATOS, Imre (1989). *La metodología de los Programas de Investigación Científica*. Madrid: Alianza Editorial.
- LANDAU, Martin (1993). Redundancia, racionalidad y el problema de la duplicación y de la superposición. In Ministerio de Administraciones Públicas. *Lecturas de Teoría de la Organización, Vol. II, La Dinámica Organizativa: La Últimas Tendencias en Teoría Organizativa*. Madrid: Boletín Oficial del Estado, pp. 221-244.
- LARSON, Magali (1978). El poder de los expertos: ciência y educación de masas como fundamentos de una ideología. *Revista de Educación*, n.º 285, pp. 151-189.
- LARSON, Magali (1980). Proletarianization and educated labor. *Theory and Society*, vol. 9, n.º 1, pp. 131-175.
- LAWS, Sophie; HARPER, Caroline & MARCUS, Rachel (2003). *Research for Development: A Practical Guide*. London: Sage Publications.
- LEFORT, Claude (s.d.). O que é a burocracia? In Vários. *A Burocracia*. Lisboa: Socicultur, pp. 253-301.
- LÉNINE, Vladimir (1978). As tarefas imediatas do poder soviético. In *Obras Escolhidas em Três Tomos, Tomo 2*. Lisboa: Edições Avante, pp. 557-587.
- LESSARD, Claude (2009). O debate americano sobre a certificação dos professores e a armadilha de uma política educativa "baseada na evidência". *Linhas Críticas*, v. 15, n. 28, pp. 63-94.
- LESSARD-HÉBERT, Michelle; GOYETTE, Gabriel & BOUTIN, Gérald (2010). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Piaget.
- LÉVY, Pierre (1993). *As Tecnologias da Inteligência: O Futuro do pensamento na Era da Informática*. Rio de Janeiro: Ed. 34.



LÉVY, Pierre (1994). *As Tecnologias da Inteligência: O Futuro do Pensamento na Era Informática*. Lisboa: Instituto Piaget.

LÉVY, Pierre (2000). *Cibercultura*. Lisboa: Instituto Piaget.

LÉVY-STRAUSS, Claude (1979). Introdução a la obra de Marcel Mauss. In MAUSS, Marcel. *Sociología y Antropología*. Madrid: Editorial Tecnos, pp. 13-44.

LIMA, Jorge Ávila (2007). Redes na educação: questões políticas e conceptuais. *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 20, n.º 2, pp. 151-181.

LIMA, Licínio (1995). Crítica da racionalidade técnico-burocrática em educação: das articulações e desarticulações entre investigação e acção. In AAVV. *Ciências da Educação: Investigação e Acção. Actas do II Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*. Vol. I. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, pp. 25-37.

LIMA, Licínio (1996). Construindo um objecto: para uma análise crítica da investigação portuguesa sobre a escola. In Barroso, João (org.). *O Estudo da Escola*. Porto: Porto Editora, pp. 15-39.

LIMA, Licínio (1998). *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar* (1ª edição 1992). Braga: Universidade do Minho.

LIMA, Licínio (2002a). Modernização, racionalização e optimização: perspectivas neotaylorianas na organização da administração escolar. In Lima, Licínio & Afonso, Almerindo. *Reformas da Educação Pública. Democratização, Modernização, Neoliberalismo*. Porto: Afrontamento, pp. 17-32.

LIMA, Licínio (2002b). Reformar a administração escolar: a recentralização por controlo remoto e a autonomia como delegação política. In Lima, Licínio & Afonso, Almerindo. *Reformas da Educação Pública. Democratização, Modernização, Neoliberalismo*. Porto: Afrontamento, pp. 61-74.

LIMA, Licínio (2002c). O Paradigma da educação contábil: políticas educativas e perspectivas gerencialistas no ensino superior. In Lima, Licínio & Afonso, Almerindo. *Reformas da Educação Pública. Democratização, Modernização, Neoliberalismo*. Porto: Afrontamento, pp. 91-110.

LIMA, Licínio (2002d). *Organização Escolar e Democracia Radical: Paulo Freire e a Governação Democrática da Escola Pública*. São Paulo: Cortez.

LIMA, Licínio (2002e). A democratização das organizações educativas e a participação como ingerência: contribuições de Paulo Freire. *Forum*, n.º 31, pp. 81-94.

LIMA, Licínio (2011a). Avaliação, competitividade e hiperburocracia. In Alves, Maria Palmira & De Ketele, Jean-Marie (Orgs.). *Do Currículo à Avaliação, da Avaliação ao Currículo*. Porto: Porto Editora, pp. 71-82.

LIMA, Licínio (2011b). *Administração Escolar: Estudos*. Porto: Porto Editora.

LIMA, Licínio (2011c). *A Escola como Organização. Uma Abordagem Sociológica*. São Paulo: Cortez Editora.

LIMA, Licínio (2011d). Crítica da educação indecisa: a propósito da pedagogia da autonomia de Paulo Freire. *Revista e-curriculum*, vol. 7, n.º 3, pp. 1-12.

LIMA, Licínio (2011e). Concepções de escola: para uma hermenêutica organizacional. In Lima, Licínio (org.). *Perspectivas de Análise Organizacional das Escolas*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

LIMA, Licínio (2012). Elementos de hiperburocratização da administração educacional. In Lucena, Carlos & Silva Júnior, João dos Reis (Orgs.). *Trabalho e Educação no Século XXI: Experiências Internacionais*. São Paulo: Xamã, pp. 129-158.

LIMA, Licínio (2014). A gestão democrática das escolas: do autogoverno à ascensão de uma pós-democracia gestonária. *Educação & Sociedade*, vol. 35, n.º 129, pp. 1067-1083.

LIMA, Licínio (2015). A avaliação institucional como instrumento de racionalização e o retorno à escola como organização formal. *Educação e Pesquisa*, vol. 41, n.º especial, pp. 1339-1352.

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.

LIMA, Licínio & AFONSO, Almerindo (2002). *Reformas da Educação Pública: Democratização, Modernização, Neoliberalismo*. Porto: Edições Afrontamento.

LINDBLOM, Charles Edward (1981). *O Processo de Decisão Política*. Brasília: Editora Universidade de Brasília.

LIPSKY, Michael (1996). Los empleados de base en la elaboración de políticas públicas. In Ministerio de Administraciones Publicas. *Lecturas de Gestión Pública*. Madrid: Boletín Oficial del Estado, pp. 281-297.

LÖWITZ, Karl (2007). *Max Weber y Karl Marx*. Barcelona: Editorial Gedisa.

LUDKE, Menga & ANDRÉ, Marli (1986). *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária.

LUKÁCS, Georg (2003). *História e Consciência de Classe*. São Paulo: Martins Fontes.

LYON, David (1995). *El Ojo Electrónico. El Auge de la Sociedad de la Vigilancia*. Madrid: Alianza.

MACHADO, José Pedro (1995). *Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa*. Lisboa: Livros Horizonte.

MACHADO DE ASSIS, Joaquim (1994). *Memórias Póstumas de Brás Cubas*. São Paulo: Editora Moderna.

MARCH, James (1991). *Décisions et Organizations*. Paris: Les Éditions d'organization.

MARCH, James & SIMON, Herbert (1981). *Teoría de la Organización*. Barcelona: Editorial Ariel.

MARCUSE, Herbert (1973). Sobre Max Weber. In Weber, Max. *O Político e o Cientista*. Lisboa: Presença, pp. 7-44.

MARCUSE, Herbert (1993). *El Hombre Unidimensional: Ensayo sobre la Ideología de la Sociedad Industrial Avanzada*. Barcelona: Planeta-Agostini.

MARCUSE, Herbert (1999). Algumas implicações sociais da tecnologia moderna. In Marcuse, Herbert. *Tecnología, Guerra e Fascismo*. São Paulo: UNESP, pp. 72-104.

- MARTINS, Herminio (2011). *Experimentum Humanum. Civilização Tecnológica e Condição Humana*. Lisboa: Relógio d'Água.
- MARX, Gary (1998). *Undercover: Police Surveillance in America*. Berkeley: University of California Press.
- MARX, Gary (2010). A sociedade de segurança máxima. *Plural*, v.17, n.1, pp. 145-174.
- MARX, Karl (1996a). *O Capital. Crítica da Economia Política*. Livro primeiro, Tomo 1. São Paulo: Editora Nova Cultural.
- MARX, Karl (1996b). *O Capital. Crítica da Economia Política*. Livro primeiro, Tomo 2. São Paulo: Editora Nova Cultural.
- MARX, Karl (2008). *Manuscritos Econômico-Filosóficos*. São Paulo: Boitempo.
- MARX, Karl & ENGELS, Friedrich (2007). *Manifesto Comunista*. São Paulo: Boitempo.
- MAYER, Jacob Peter (1966). *Max Weber y la Política Alemana*. Madrid: Instituto de Estudios Políticos.
- MAYNTZ, Renate (1987). *Sociología de la Organización*. Madrid: Alianza Editorial.
- MCLUHAN, Marshall (1979). *Os Meios de Comunicação Como Extensões do Homem*. São Paulo: Cultrix.
- MERTON, Robert (1971). Estrutura burocrática e personalidade. In Campos, Edmundo (Org.). *Sociologia da Burocracia*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, pp. 107-124.
- MERTON, Robert (1995). *Teoría y Estructura Sociales*. México: Fondo de Cultura Económica.
- MESSINE, Philippe (1991). *OS Saturnianos. Quando os Padrões Reinventam a Sociedade*. Lisboa: Edições Sagres/Promontório.
- MÉSZÁROS, István (1981). *Marx: A Teoria da Alienação*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- MEYER, John & ROWAN, Brian (1999). Organizações institucionalizadas: a estrutura formal como mito y cerimonia. In Powell, Walter & DiMaggio, Paul (comp.) *El Nuevo Institucionalismo en el Análisis Organizacional*. México: Fondo de Cultura Económica, pp. 79-103.
- MICHELS, Robert (1971). A tendência burocrática nos partidos políticos. In Campos, Edmundo (Org.). *Sociologia da Burocracia*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, pp. 101-106.
- MICHELS, Robert (1982). *Sociologia dos Partidos Políticos*. Brasília: Editora Universidade de Brasília.
- MICK, David Glen & FOURNIER, Susan (1998). Paradoxes of technology: consumer cognizance, emotions, and coping strategies. *The Journal of Consumer Research*, vol. 5, n. 2, 123-143.
- MILLS, Charles Wright (1975). *A Elite do Poder*. Rio de Janeiro: Zahar.
- MILLS, Charles Wright (1982). *A Imaginação Sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar.

- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2007). *Estudo de Implementação da Plataforma Electrónica de Apoio à Gestão Escolar da Rede Pública de Escolas do Ensino Básico e Secundário*. Lisboa: Gabinete de Estatísticas e Planeamento da Educação (GEPE).
- MINTZBERG, Henry (1998). Administrando governos, governando administradores. *Revista do Servidor Público*, ano 49, n.º 4, pp. 148-163.
- MINTZBERG, Henry (2010). *Estrutura e Dinâmica das Organizações*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- MIRANDA, Jorge & MEDEIROS, Rui (2005). *Constituição Portuguesa Anotada. Tomo I*. Coimbra: Coimbra Editora.
- MOLES, Abraham (1990). *Arte e Computador*. Porto: Edições Afrontamento.
- MOLES, Abraham & ROHMER, Elisabeth (1982). *Labyrinthes du Vécu: L'espace, Matière D'actions*. Paris: Librairie des Meridiens.
- MOON, Jae (2002). The evolution of E-Government among municipalities: theoric or reality? *Public Administration Review*, vol. 62, n.º 4, pp. 424-433.
- MORAES, Lúcio, MAESTRO FILHO, António Del & DIAS, Devanir (2003). O paradigma weberiano da ação social: um ensaio sobre a compreensão do sentido, a criação de tipos ideais e suas aplicações na teoria organizacional. *Revista de Administração Contemporânea*, vol. 7, n.º 2, pp. 57-71.
- MORGAN, Gareth (2006). *Imagens da Organização*. S. Paulo: Editora Atlas.
- MORIN, Edgar (s/d). O que não é a burocracia. In Vários. *A Burocracia*. Lisboa: Socicultur, pp. 33-38.
- MOTTA, Fernando Prestes (1986). *Organização e Poder: Empresa, Estado e Escola*. São Paulo: Atlas.
- MOTTA, Fernando Prestes (1993). Controle social nas organizações. *Revista de Administração de Empresas*, vol. 33, n.5, pp. 68-87.
- MOTTA, Fernando Prestes (2001). Maurício Tragtenberg: desvendando ideologias. *Revista de Administração de Empresas*, vol. 41, n.º 3, pp. 64-68.
- MOUZELIS, Nicos (1991). *Organización y Burocracia*. Barcelona: Ediciones Peninsula.
- MOUZELIS, Nicos (1995). *Sociological Theory: What Went Wrong?* London: Routledge.
- MUID, Colin (1992). New Public Management and Informatisation: a natural combination? *Public Policy and Administration*, vol. 7 n.º 3, pp. 75-79.
- MURAKAMI WOOD, David et al (2006). *A Report on the Surveillance Society: For the Information Commissioner by the Surveillance Studies Network*. Disponível em: [www.ico.gov.uk/](http://www.ico.gov.uk/). Acedido a 17.03.2012.
- MURAKAMI WOOD, David (2007). Beyond the panopticon? Foucault and surveillance studies. In Crampton, James & Elden, Stuart (ed.). *Space, Knowledge and Power. Foucault and Geography*. Aldershot: Ashgate, pp. 245-263.

NELKIN, Dorothy (1975). The political impact of technical expertise. *Social Studies of Science*, n.º 5, pp. 35-54.

NEWMAN, Janet & CLARKE, John (2012). Gerencialismo. *Educação e Realidade*, v. 37, n. 2, pp. 353-381.

NISBET, John & WATT, Joyce (1984). Case study. In Bell, Judith; Bush, Tony; Fox, Alan; Goodey, Jane & Goulding, Sandy (Eds.). *Conducting Small-Scale Investigations in Educational Management*. London: Harper & Row, pp. 72-92.

NORD, Walter & JERMIER, John (1994). Overcoming resistance to resistance: Insights from a study of shadows. *Public Administration Quarterly*, v. 17, n. 4, pp. 396-409.

NÓVOA, António (1995). Para uma análise das instituições escolares. In Nóvoa, António (Org.). *As Organizações Escolares em Análise*. Lisboa: Dom Quixote, Instituto de Inovação Educacional, pp. 13- 43.

OLSEN, Johan (2005). Quizás sea el momento de redescubrir la burocracia. *Reforma Y Democracia*, n. 31, pp. 1-24. Disponível em: <http://www.clad.org/portal/publicaciones-del-clad/revista-clad-reforma-democracia/articulos/031-febrero-2005/0049620>. Acedido a 03.11.2012.

OSBORNE, David (2013). Uma coisa é emagrecer, outra é cortar mãos e pés. *Expresso* (8 de Junho), p. 14 - primeiro caderno [entrevista concedida a Martim Silva].

OSBORNE, David & GAEBLER, Ted (1994). *Reinventing Government: How the Entrepreneurial Spirit Is Transforming the Public Sector*. Reading : Addison-Wesley.

OSBORNE, David & GAEBLER, Ted (1995). *Reinventando o Governo: Como o Espírito Empreendedor Está Transformando o Setor Público*. Brasília : MH Comunicação.

OSBORNE, David & PLASTRIK, Peter (1998). *La Reducción de la Burocracia: Cinco Estrategias para Reinventar el Gobierno*. Barcelona: Paidós.

PAES DE PAULA, Ana Paula (2002). *As Inexoráveis harmonias administrativas e a burocracia flexível*. *Revista Espaço Acadêmico*, ano II, n. 16. Disponível em [http://www.espacoacademico.com.br/016/16col\\_apaula.htm](http://www.espacoacademico.com.br/016/16col_apaula.htm). Acedido a 21.08.2012.

PARKER, Rachel & BRADLEY, Lisa (2004). Bureaucracy or Post-Bureaucracy? Public Sector Organizations in a Changing Context. *The Asia Pacific Journal of Public Administration*, Vol. 26, No. 2.

PARSONS, Talcott & BALES, Robert (1955). *Family, Socialization and Interaction Process*. Glencoe, IL: Free Press.

PEREIRA, César (2009). *Ciberadministração Educacional e Identidade Docente: Dinâmicas de Poder e Lógicas de Sobrevivência*. Braga: Instituto de Educação da Universidade do Minho (Dissertação de Mestrado não publicada). Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/10461>. Acedido a 12.08.2012.

PEREIRA, Luís Moniz (2016). *A Máquina Iluminada: Cognição e Computação*. Porto: Fronteira do Caos.

PERROW, Charles (1981). *Análise Organizacional: Um Enfoque Sociológico*. S. Paulo: Editora Atlas.

PERROW, Charles (1986). *Complex Organizations: A Critical Essay*. New York, MacGraw-Hill.

- PERROW, Charles (1998). *Sociología de las Organizaciones*. Madrid: MacGraw-Hill.
- PETERS, Guy (1999). *La Política de la Burocracia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- PETERS, Thomas & WATERMAN, Robert (1982). *In Search of Excellence*. New York: Harper and Row.
- PFEFFER, Jeffrey (1994). *Gerir com Poder*. Venda Nova: Bertrand Editota.
- PLATÃO (1998). *A República. Diálogos - I*. Mem Martins: Europa-América.
- PLATÃO (2011). *Timeu-Critias*. Coimbra: Centro de Estudos Clássicos e Humanísticos.
- POLANYI, Michael (1964). *Personal Knowledge: Towards a Post-Critical Philosophy*. New York: Harper & Row.
- POLLITT, Christopher (1993). *Managerialism and the Public Services: The Anglo-American Experience*. Oxford: Blackwell.
- POLLITT, Christopher (1994). *Managerialism and the Public Services: Cuts or Cultural Change in the 1990s?* Oxford: Blackwell.
- POLLIT, Christopher & BOUCKAERT, Geert (2002). Avaliando reformas da gestão pública: uma perspectiva internacional. *Revista do Serviço Público*, ano 53, n.º 3, pp. 5-30.
- POLLITT, Christopher & BOUCKAERT, Geert (2011). *Public Management Reform: A Comparative Analysis: New Public Management, Governance, and the Neo-Weberian State*. Oxford: Oxford University Press.
- POPPER, Karl (1991). *La Connaissance Objective*. Paris: Aubier.
- POPPER, Karl (1992). *Objective Knowledge: An Evolutionary Approach*. Oxford: Clarendon Press.
- POPPER, Karl (2004). *Lógica das Ciências Sociais*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.
- PORTUGAL (2010). *Programa Simplex 2010*. Disponível em: <http://www.simplex.pt>. Acedido a 13.04.2013.
- PORTUGAL (2011a). *Modelo de Avaliação da Biblioteca Escolar*. Disponível em: <http://www.rbe.min-edu.pt/np4/file/83/mabe.pdf>. Acedido a 25.11.2014.
- PORTUGAL (2011b). *Plano Global Estratégico de Racionalização e Redução de Custos nas TIC, na Administração Pública: Horizonte 2012-2016*. Disponível em: <http://www.portugal.gov.pt/media/420578/pgerrtic.pdf>. Acedido a 03.08.2013.
- PORTUGAL (2011c). *Interoperabilidade na Administração Pública*. Disponível em: [http://iap.gov.pt/Guia\\_Adesao\\_iAP\\_v3\\_0\\_2.pdf](http://iap.gov.pt/Guia_Adesao_iAP_v3_0_2.pdf). Acedido a 05.06.2013.
- PORTUGAL (2012). *Relatório Anual de Segurança Interna 2011*. Sistema de Segurança Interna. Disponível em [http://www.portugal.gov.pt/media/555724/2012-03-0\\_relato\\_rio\\_anual\\_seguran\\_a\\_interna.pdf](http://www.portugal.gov.pt/media/555724/2012-03-0_relato_rio_anual_seguran_a_interna.pdf). Acedido a 02.03.2014.

PORTUGAL (2013a). *Manual de Instruções de Aperfeiçoamento da Candidatura Electrónica do Concurso Nacional de Docentes 2013 (Interno e Externo)*. Disponível em: [www.dgae.mec.pt](http://www.dgae.mec.pt). Acedido a 03.06.2013.

PORTUGAL (2013b). *Relatório Anual de Segurança Interna 2012*. Sistema de Segurança Interna. Disponível em [http://www.portugal.gov.pt/media/904058/20130327\\_RASI%202012\\_versão%20final.pdf](http://www.portugal.gov.pt/media/904058/20130327_RASI%202012_versão%20final.pdf). Acedido a 02.03.2014.

PORTUGAL (2013c). *Modelo de Avaliação da Biblioteca Escolar 2014-2017*. Disponível em [http://www.rbe.mec.pt/np4/file/1047/978\\_972\\_742\\_365\\_1.pdf](http://www.rbe.mec.pt/np4/file/1047/978_972_742_365_1.pdf). Acedido a 25.11.2014.

PORTUGAL (2014a). *Segurança na Escola. Anos lectivos 2011/2012-2012/2013*. Disponível em <http://www.portugal.gov.pt/media/1320978/20140129%20rel%20seguranca%20escola.pdf>. Acedido a 20.03.2014.

PORTUGAL (2014b). *Relatório Anual de Segurança Interna 2013*. Sistema de Segurança Interna. Disponível em <http://www.portugal.gov.pt/pt/documentos-oficiais/20140401-rasi-2013.aspx>. Acedido a 02.04.2014.

POSTER, Mark (2000). *A Segunda Era dos Média*, Lisboa: Celta Editora.

POULANTZAS, Nicos (1978). *O Estado, o Poder, o Socialismo*. Lisboa: Moraes Editores.

PRASAD, Pushkala & PRASAD, Anshuman (1998). Everyday struggles at the workplace: The nature and implications of routine resistance in contemporary organizations. *Research in The Sociology of Organizations*, vol. 16, pp. 225-257.

PRASAD, Pushkala & PRASAD, Anshuman (2000). Stretching the iron cage: the constitution and implications of routine workplace resistance. *Organization Science*, vol. 11, n. 4, pp. 387-403.

QUALTER, Terence (1996). Propaganda. In Outhwaite, William & Bottomore, Tom (Editores). *Dicionário do Pensamento Social do Século XX*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., pp. 616-618.

QUIVY, Raymond & CAMPENHOUDT, Luc Van (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

RAMIREZ, Francisco (2013). World Society and the University as Formal Organization. *Sisyphus*, vol.1, n.º 1, pp. 124-153.

RAMOS, Alberto Guerreiro (1983). *Administração e Contexto Brasileiro: Esboço de uma Teoria Geral da Administração*. Rio de Janeiro: Ed. da Fundação Getúlio Vargas.

REED, Michael (1999). Teorização organizacional: um campo historicamente contestado. In Clegg, Stewart; Hardy, Cynthia & Nord, Walter. *Handbook de Estudos Organizacionais*. Vol. I. São Paulo: Atlas, 1999, pp. 61-98.

REIS, Elisa Pereira (1989). Política e políticas públicas na transição democrática. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, n.º 9, vol. 3, pp. 15-23.

REX, John (1973). *Problemas Fundamentais da Teoria Sociológica: Possibilidades de Aplicação de uma Metodologia Científica*. Rio de Janeiro: Zahar.

- RITZER, George (1993). *Teoria Sociológica Clásica*. Madrid: McGRAW-HILL.
- RITZER, George (1996). *La McDonalización de la Sociedad. Un Análisis de la Racionalización en la Vida cotidiana*. Barcelona: Ariel.
- RODOTÀ, Stefano (1999). Para uma cidadania electrónica: a democracia e as novas tecnologias da comunicação. In Debates Presidência da República. *Os Cidadãos e a Sociedade da Informação*. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, pp. 121-142.
- ROJAS, Fernando & PALACIO, Germán (1987). Tecnología de la información: una nueva estrategia capitalista de subordinación de los trabajadores. *Cuadernos de Economía*. Bogotá, vol. 11, pp. 17-73.
- ROBERTS, Joanne & ARMITAGE, John (2006). From organization to hipermodern organization. On the accelerated appearance and the disappearance of Enron. *Journal of Organizational Change Management*, vol. 19, n.º 5, pp. 558-577.
- ROQUEPLO, Philippe (1993), *Climats sous Surveillance: Limites et Conditions de L'expertise Scientifique*, Paris, Economica.
- ROQUEPLO, Philippe (1997). *Entre savoir et décision, l'expertise scientifique*. Paris: INRA Editions.
- ROSALINO, Hélder (2013). A necessária transformação da administração pública. *Público* (9 de Junho), p. 23.
- RUIVO, Fernando (2000). *O Estado Labiríntico: O Poder Relacional entre Poderes Local e Central em Portugal*. Porto: Edições Afrontamento.
- RULE, James (1973). *Private Lives, Public Surveillance*. Londres: Allen Lane.
- SÁ, Virgínio (2000). Políticas educativas e participação dos pais na escola: novos direitos ou velhos deveres? Trabalho apresentado em *IV Congresso Português de Sociologia*. Universidade de Coimbra, 16-18 de Abril. Disponível em [http://www.aps.pt/cms/docs\\_prv/docs/DPR462de839b9938\\_1.PDF](http://www.aps.pt/cms/docs_prv/docs/DPR462de839b9938_1.PDF). Acedido a 19.08.2015.
- SÁ, Virgínio (2004). *A Participação dos Pais na Escola Pública Portuguesa. Uma Abordagem Sociológica e Organizacional*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia.
- SANTOS, Boaventura Sousa (1988). Quatro questões sobre a mudança de clima. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n.º 24, pp. 5-19.
- SANTOS, Boaventura Sousa (1999). *Um Discurso Sobre as Ciências*. Lisboa: Afrontamento.
- SANTOS, Boaventura de Sousa (2000). *A Crítica da Razão Indolente. Contra o Desperdício da Experiência. Vol. 1. Para um Novo Senso Comum*. Porto: Edições Afrontamento.
- SANTOS GUERRA, Miguel (1993). El sistema de relaciones en la escuela. In Gairín Sallán & Antúnez Marcos (coords.). *Organización Escolar: Nuevas Aportaciones*. Barcelona, PPU, pp. 437- 480.
- SANTOS GUERRA, Miguel (2002). *Entre Bastidores. O Lado Oculto da Organização Escolar*. Porto: ASA.
- SCHEIN, Edgar (1992). *Organizational Culture and Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.



- SCHUMPETER, Joseph (1984 [1942]). *Capitalismo, Socialismo e Democracia*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- SCOTT MORTON, Michael (Ed.) (1991). *The Corporation of the 1990s: Information Technology and Organizational Transformation*. Oxford: Oxford University Press.
- SENNETT, Richard (2006). *A Cultura do Novo Capitalismo*. Rio de Janeiro: Record
- SENNETT, Richard (2009). *A Corrosão do Caráter*. Rio de Janeiro: Record.
- SFEZ, Lucien (1990). *Crítica da Decisão*. Lisboa: Edições Dom Quixote.
- SFEZ, Lucien (1991). *A Comunicação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- SFEZ, Lucien (2002). *Tecnologia e Ideologia: Uma Questão de Poder*. Lisboa: Instituto Piaget.
- SILVA, Eugénio (2004). *O Burocrático e o Político na Administração Universitária: Continuidades e Rupturas na Gestão dos Recursos Humanos Docentes na Universidade Agostinho Neto (Angola)*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia.
- SILVA, Eugénio (2010). Um olhar organizacional à luz das perspectivas de análise burocrática e política. In Lima, Licínio et al. *Perspectivas de Análise Organizacional das Escolas*. V.N. Gaia: Fundação Manuel Leão, pp. 59-108.
- SILVA, Vasco Pereira da (1996). *Em Busca do Acto Administrativo Perdido*. Coimbra: Almedina.
- SIMMEL, Jorge (1927). *Sociología: Estudios sobre las Formas de Socialización*. Tomo III. Madrid: Revista de Occidente.
- SIMON, Herbert (1970). *El Comportamiento Administrativo*. Madrid: Aguilar.
- SIMON, Herbert (1981). *As Ciências do Artificial*. Coimbra: Arménio Amado – Editor, Sucessor.
- SIMON, Herbert (1989). *A Razão nas Coisas Humanas*. Lisboa: Gradiva.
- SIMON, Herbert (1992). *La Nueva Ciencia de la Decision Gerencial*. Buenos Aires: El Ateneo.
- SIMON, Herbert (1996). *Models of My Life*. Cambridge: MIT Press.
- SIMONDON, Gilbert (2007). *El Modo de Existencia de los Objetos Técnicos*. Buenos Aires: Prometeo.
- SOARES, Rogério Ehrhardt (2008). *Direito Público e Sociedade Técnica*. Coimbra: Tenacitas.
- SOUSA, Marcelo Rebelo, & MATOS, André Salgado (2008). *Contratos Públicos - Direito Administrativo Geral. Vol. III*. Alfragide: Publicações Dom Quixote.
- STAKE, Robert (1983). Pesquisa qualitativa/naturalista: problemas epistemológicos. *Educação e Seleção*, n.º 7, pp. 19-27.

STAKE, Robert (1994). Case studies. In Denzin, Norman & Lincoln, Yvonna (eds.) *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage, pp. 236-247. SENNETT, Richard (2006). *A Cultura do Novo Capitalismo*. Rio de Janeiro: Record.

STAKE, Robert (2007). *A Arte da Investigação com Estudos de Caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

STONE, Deborah (2002). *Policy Paradox: The Art of Political Decision Making*. New York: W. W. Norton.

STREETER, Calvin (1992). Redundancy in Organizational Systems. *Social Service Review*, vol. 66, n. 1, pp.97-111.

TAVARES, Luís Valadares & ROCHA, Manuel Lopes (2009). *O Guia da Contratação Pública Electrónica*. Lisboa: OPET - Observatório de Prospectiva da Engenharia e da Tecnologia.

TAYLOR, Frederick Winslon (2011 [1911]). *Os Princípios da Gestão Científica*. Lisboa: Edições Sílabo.

TAYLOR, John (1998). Governance and electronic innovation: whither the information polity? *Information, Communication & Society*, Vol 1, N.º 2, pp. 144-162.

THOMPSON, James (1976). *Dinâmica Organizacional: Fundamentos Sociológicos da Teoria Administrativa*. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil.

THOMPSON, John (1998). *Ideología y Cultura Moderna: Teoría crítica social en la era de la comunicación de masas*. Mexico: Universidad Autónoma Metropolitana.

TOCQUEVILLE, Alexis (2004). *A Democracia na América: Sentimentos e Opiniões*. Vol. 2. São Paulo: Martins Fontes.

TORRES, Leonor (2004). *Cultura Organizacional em Contexto Educativo: Sedimentos Culturais e Processos de Construção do Simbólico Numa Escola Secundária*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia.

TRAGTENBERG, Maurício (1979). O Paraíso da burocracia. *Folha de S. Paulo, Folhetim, 21 de Outubro de 1979*, n.º 144, p. 13.

TRAGTENBERG, Maurício (1980). *Burocracia e Ideologia*. São Paulo: Ática.

TRAGTENBERG, Maurício (1997). Apresentação. In Weber, Max. *Textos Seleccionados*. São Paulo: Editora Nova Cultural, pp. 5-19.

TRAGTENBERG, Maurício (2001). Atualidade de Max Weber. In Weber, Max. *Metodologia das Ciências Sociais*. Parte I. São Paulo: Cortez Editora, pp. XI-L.

TRIVERS, Robert (1971). *Introducción a la Investigación Educativa*. Buenos Aires: Paidós.

TYLER, William (1991). *Organización Escolar*. Madrid: Ediciones Morata.

VALA, Jorge (1986). A análise de conteúdo. In Silva, Augusto Santos & Pinto, José Madureira (orgs.). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Afrontamento, pp. 101-128.

VAN ZANTEN, Agnès (2005). Efeitos da concorrência sobre a actividade dos estabelecimentos escolares. *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, n. 126, pp. 565-593.

VELHO, Gilberto (1978). Observando o Familiar. In NUNES, Edson de Oliveira (Org.). *A Aventura Sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.

VENTURA, Alexandre (2006). *Avaliação e Inspeção das Escolas. Estudo de Impacte do Programa de Avaliação Integrada*. Aveiro: Universidade de Aveiro. Departamento de Ciências da Educação.

VIRILIO, Paul (2000). *Cybermundo. A Política do Pior*. Lisboa: Teorema.

WEBER, Max (1964). *The Theory of Social and Economic Organization* (Edição e Introdução de Talcott Parsons). New York: The Free Press.

WEBER, Max. (1966). Sobre la burocratización: en 1909. In Mayer, Jacob Peter. *Max Weber y la Política Alemana*. Madrid: Instituto de Estudios Políticos, pp. 199-206.

WEBER, Max (1971). Os fundamentos da organização burocrática: uma construção do tipo ideal. In Campos, Edmundo (org.). *Sociologia da Burocracia*. Rio de Janeiro: Zahar, pp. 15-28.

WEBER, Max (1973). *O Político e o Cientista*. Lisboa: Presença.

WEBER, Max (1979). *Sobre a Teoria das Ciências Sociais*. Lisboa: Editorial Presença.

WEBER, Max (1982). *Ensaio de Sociologia*. Rio de Janeiro: Editora LTC.

WEBER, Max (1987). *Ensayos sobre Sociología de la Religión*. Vol. I. Madrid: Taurus.

WEBER, Max (1990). *A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo*. Lisboa: Presença.

WEBER, Max (1993). *Economía y Sociedad. Esbozo de Sociología Comprensiva*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.

WEBER, Max (1994). *Sociología del Trabajo Industrial*. Madrid: Editorial Trotta.

WEBER, Max (1997). Parlamentarismo e governo numa Alemanha reconstruída. In Weber, Max. *Textos Seleccionados*. São Paulo: Editora Nova Cultural, pp. 21-118.

WEBER, Max. (2001). *Metodologia das Ciências Sociais, Vol. I*. São Paulo: Cortez Editora.

WEBER, Max. (2004). *Economia e Sociedade: Fundamentos da Sociologia Comprensiva. Volume 2*. São Paulo: Editora Universidade de Brasília.

WEBER, Max. (2005). *The Protestant Ethic and the Spirit of Capitalism* (Tradução Talcott Parsons). New York: Routledge.

WEBER, Max. (2009). *Conceitos Sociológicos Fundamentais*. Lisboa: Edições 70.

WEBSTER, Frank (2004). Desafios globais e respostas nacionais na era da informação. In Oliveira, José Manuel Paquete de; Cardoso, Gustavo Lima & Barreiros, José Jorge (Orgs.). *Comunicação, Cultura e Tecnologias de Informação*. Lisboa: Quimera Editores, pp. 53-74).

WEICK, Karl (1976). Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. *Administrative Science Quarterly*, vol. 21, n.º 1, pp. 1-19.

WELLMAN, Barry & GULIA, Milena (1997). *Net Surfers Don't Ride Alone: Virtual Communities as Communities*. Toronto: University of Toronto. Disponível em: <http://groups.chass.utoronto.ca/netlab/wp-content/uploads/2012/05/Net-Surfers-Dont-Ride-Along-Virtual-Community-as-Community.pdf>. Acedido a 12. 03.2013.

WHITAKER, Reginald (1999). *El Fin de la Privacidad. Cómo la Vigilancia Total se está Convirtiendo en Realidad*. Madrid: Paidós.

WIENER, Norbert (1968). *Cibernética e Sociedade: O uso humano de seres humanos*. São Paulo: Cultrix.

WINNER, Langdon (2008). *La Ballena y el Reactor: Una Búsqueda de los límites en la Era de la Alta Tecnología*. Barcelona: Editorial Gedisa.

WOLF, Mauro (1982). *Sociologías de la Vida Cotidiana*. Madrid: Ediciones Cátedra.

WOODS, Peter (1987). *La Escuela por Dentro: La Etnografía en la Investigación Educativa*. Barcelona: Paidós.

WOODWARD, Joan (1977 [1965]). *Organização Industrial: Teoria e Prática*. São Paulo: Editora Atlas.

YIN, Robert (2001). *Estudo de Caso: Planejamento e Métodos*. Porto Alegre: Bookman.

YOURCENAR, Marguerite (1995). *Memórias de Adriano*. Lisboa: Ulisseia.

ZARIFIAN, Philippe (2002). Engajamento subjetivo, disciplina e controle. *Novos Estudos*, n.º 64, pp. 23-31.

ZUBOFF, Shoshana (1988). *In the Age of the Smart Machine*. New York: Basic Books.

ZUBOFF, Shoshana (1994). Automatizar/informatizar: as duas faces da tecnologia inteligente. *Revista de Administração de Empresas*, vol. 34, n.º 6, pp. 80-91.

## 2. Legislação Consultada

Despacho 6-A/90, de 31 de Janeiro

Directiva 95/46/CE do Parlamento Europeu e do Conselho, de 24 de Outubro de 1995

Directiva 1999/70/CE do Conselho, de 28 de Julho

Decreto-Lei n.º 29/2001, de 3 de Fevereiro

Resolução do Conselho de Ministros n.º 124/2005, de 4 de Agosto

Resolução do Conselho de Ministros n.º 39/2006, de 21 de Abril

Directiva 2006/123/CE do Parlamento Europeu e do Conselho, de 12 de Dezembro

Decreto-Lei n.º 35/2007, de 15 de Fevereiro

Decreto-Lei n.º 37/2007, de 19 de Fevereiro  
Decreto-Lei n.º 300/2007 de 23 de Agosto  
Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro  
Decreto-Lei n.º 18/2008, de 29 de Janeiro  
Decreto-Lei n.º 143-A/2008, de 25 de Julho  
Portaria n.º 701-G/2008, de 29 de Julho  
Portaria n.º 772/2008, de 6 de Agosto  
Portaria n.º 1049-A/2008, de 16 de Setembro  
Portaria n.º 420/2009, de 20 de Abril  
Despacho Conjunto n.º 13646/2010, de 26 de Agosto  
Portaria n.º 103/2011, de 14 de Março  
Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de Fevereiro  
Decreto-Lei n.º 43/2012, de 23 de Fevereiro  
Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de Fevereiro  
Despacho n.º 5634-F/2012, de 26 de Abril  
Decreto-Lei n.º 117-A/2012, de 14 de Junho  
Decreto-Lei n.º 127/2012, de 21 de Junho  
Decreto-Lei n.º 132/2012, de 27 de Junho  
Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de Julho  
Portaria n.º 265/2012, de 30 de Agosto  
Portaria 266/2012, de 30 de Agosto  
Lei n.º 52/2012, de 5 de Setembro  
Despacho Normativo n.º 24/2012, de 26 de Outubro  
Decreto-Lei n.º 7/2013, de 17 de Janeiro  
Despacho n.º 115/13-SETF da Secretária de Estado do Tesouro e das Finanças, de 25 de Janeiro de 2013  
Portaria n.º 74-A/2013, de 15 de Fevereiro  
Despacho n.º 5048-B/2013, de 12 de Abril  
Decreto-Lei n.º 70/2013, de 23 de Maio  
Despacho Normativo n.º 7/2013, de 11 de Junho  
Portaria n.º 230-A/2013, de 19 de Julho  
Decreto-Lei n.º 133/2013, de 3 de Outubro

Despacho n.º 6809/2014, de 23 de Maio

Despacho Normativo N.º 6/2014, de 26 de Maio

Despacho Normativo n.º 7/B/2015, de 5 de Julho

Lei n.º 96/2015, de 17 de Agosto

Decreto-Lei n.º 9/2016, de 7 de Março

Aviso n.º 3597-K/2016, de 16 de Março

## Apêndices

---





## Apêndice A

## FICHA-DIÁRIO (Equipa de Gestão)

Cargo/Função: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Das tarefas abaixo indicadas indique por ordem decrescente quais:

Considerou mais importantes	1. <sup>a</sup> ____	2. <sup>a</sup> ____	3. <sup>a</sup> ____	4. <sup>a</sup> ____	5. <sup>a</sup> ____	6. <sup>a</sup> ____	7. <sup>a</sup> ____	8. <sup>a</sup> ____
Preferiu realizar	1. <sup>a</sup> ____	2. <sup>a</sup> ____	3. <sup>a</sup> ____	4. <sup>a</sup> ____	5. <sup>a</sup> ____	6. <sup>a</sup> ____	7. <sup>a</sup> ____	8. <sup>a</sup> ____
Dedicou especial atenção na sua realização devido ao seu carácter irreversível	1. <sup>a</sup> ____	2. <sup>a</sup> ____	3. <sup>a</sup> ____	4. <sup>a</sup> ____	5. <sup>a</sup> ____	6. <sup>a</sup> ____	7. <sup>a</sup> ____	8. <sup>a</sup> ____
Dedicou mais tempo	1. <sup>a</sup> ____	2. <sup>a</sup> ____	3. <sup>a</sup> ____	4. <sup>a</sup> ____	5. <sup>a</sup> ____	6. <sup>a</sup> ____	7. <sup>a</sup> ____	8. <sup>a</sup> ____
Sentiu maior margem de liberdade na sua realização	1. <sup>a</sup> ____	2. <sup>a</sup> ____	3. <sup>a</sup> ____	4. <sup>a</sup> ____	5. <sup>a</sup> ____	6. <sup>a</sup> ____	7. <sup>a</sup> ____	8. <sup>a</sup> ____
Teve mais dificuldade	1. <sup>a</sup> ____	2. <sup>a</sup> ____	3. <sup>a</sup> ____	4. <sup>a</sup> ____	5. <sup>a</sup> ____	6. <sup>a</sup> ____	7. <sup>a</sup> ____	8. <sup>a</sup> ____
Encontrou mais constrangimentos na sua realização	1. <sup>a</sup> ____	2. <sup>a</sup> ____	3. <sup>a</sup> ____	4. <sup>a</sup> ____	5. <sup>a</sup> ____	6. <sup>a</sup> ____	7. <sup>a</sup> ____	8. <sup>a</sup> ____
Outra. Qual?	1. <sup>a</sup> ____	2. <sup>a</sup> ____	3. <sup>a</sup> ____	4. <sup>a</sup> ____	5. <sup>a</sup> ____	6. <sup>a</sup> ____	7. <sup>a</sup> ____	8. <sup>a</sup> ____

**Tarefas:**

A – Atendimento (pessoal docente/não docente, alunos, encarregados de educação, fornecedores, outros);

B – Reuniões (conselho pedagógico, conselho geral, conselho administrativo, administração central, município, outros);

C – Telefonemas (fazer, atender);

D – Correspondência em formato papel (ler, expedir, assinar);

E – Correio electrónico (ler, enviar, responder);

F – Plataformas electrónicas (inserir dados, realizar procedimentos, elaborar peças procedimentais, levantamento de dados para inserção nas plataformas, concursos de docentes, outros);

G – Trabalho administrativo variado (despachos, ordens de serviço, elaborar actas, preparação de reuniões e decisões, ler legislação, assinar documentação variada, outros);

H – Outra. Qual? \_\_\_\_\_

Elaborado a partir de Lima (1998).



## Apêndice A1

Mapa global de resultados relativa ao preenchimento da Ficha Diário pelos três elementos do órgão de gestão (54 Fichas)

Item	Considerou mais importantes		Preferiu realizar		Especial atenção pela irreversibilidade		Dedicou mais tempo		Sentiu maior margem de liberdade		Teve mais dificuldade		Encontrou mais constrangimentos	
	Tarefa	Pontos	Média	Pontos	Média	Pontos	Média	Pontos	Média	Pontos	Média	Pontos	Média	Pontos
Atendimento	264	4,8	332	6,1	215	3,9	279	5,1	351	6,5	210	3,8	208	3,8
Reuniões	231	4,2	226	4,1	220	4	225	4,1	220	4	253	4,6	252	4,6
Telefonemas	141	2,6	192	3,5	136	2,5	169	3,1	238	4,4	135	2,5	126	2,3
Correspondência em papel	141	2,6	155	2,8	167	3	129	2,3	189	3,5	162	3	175	3,2
Correio electrónico	138	2,5	197	3,6	175	3,2	149	2,7	187	3,4	138	2,5	139	2,5
Plataformas electrónicas	308	5,7	213	3,9	322	5,9	280	5,1	140	2,5	302	5,5	316	5,8
Trabalho administrativo variado	293	5,4	197	3,6	283	5,2	281	5,2	190	3,5	316	5,8	296	5,4

- Itens com valores mais elevados por tarefa
- Itens com valores mais baixos por tarefa



## Apêndice A2

Mapa de resultados relativa ao preenchimento da Ficha Diário pelo director (20 Fichas)

Item	Considerou mais importantes		Preferiu realizar		Especial atenção pela irreversibilidade		Dedicou mais tempo		Sentiu maior margem de liberdade		Teve mais dificuldade		Encontrou mais constrangimentos	
	Tarefa	Pontos	Média	Pontos	Média	Pontos	Média	Pontos	Média	Pontos	Média	Pontos	Média	Pontos
Atendimento	106	5,3	118	5,9	94	4,7	110	5,5	127	6,3	105	5,2	104	5,2
Reuniões	105	5,2	114	5,7	116	5,8	111	5,5	95	4,7	106	5,3	105	5,2
Telefonemas	27	1,3	29	1,4	26	1,3	40	2	52	2,6	48	2,4	30	1,5
Correspondência em papel	84	4,2	67	3,3	77	3,8	75	3,7	85	4,2	70	3,5	79	3,9
Correio electrónico	65	3,2	63	3,1	59	2,9	60	3	64	3,2	52	2,6	57	2,8
Plataformas electrónicas	78	3,9	79	3,9	90	4,5	77	3,8	56	2,8	83	4,1	88	4,4
Trabalho administrativo variado	95	4,7	87	4,3	97	4,8	87	4,3	81	4	105	5,2	97	4,8

- Itens com valores mais elevados por tarefa
- Itens com valores mais baixos por tarefa



## Apêndice A3

Mapa de resultados relativa ao preenchimento da Ficha Diário pelo subdirector (17 Fichas)

Item	Considerou mais importantes		Preferiu realizar		Especial atenção pela irreversibilidade		Dedicou mais tempo		Sentiu maior margem de liberdade		Teve mais dificuldade		Encontrou mais constrangimentos	
	Tarefa	Pontos	Média	Pontos	Média	Pontos	Média	Pontos	Média	Pontos	Média	Pontos	Média	Pontos
Atendimento	82	4,8	97	5,7	86	5	83	4,8	106	6,2	74	4,3	73	4,2
Reuniões	54	3,1	40	2,3	51	3	61	3,5	52	3	74	4,3	75	4,4
Telefonemas	62	3,6	72	4,2	65	3,8	66	3,8	90	5,2	47	2,7	57	3,3
Correspondência em papel	32	1,8	49	2,8	31	1,8	30	1,7	51	3	36	2,1	37	2,1
Correio electrónico	36	2,1	50	2,9	38	2,2	33	1,9	43	2,5	34	2	27	1,5
Plataformas electrónicas	115	6,7	102	6	116	6,8	117	6,8	65	3,8	105	6,1	114	6,7
Trabalho administrativo variado	101	5,9	67	3,9	90	5,2	86	5	73	4,2	106	6,2	93	5,4

- Itens com valores mais elevados por tarefa
- Itens com valores mais baixos por tarefa







## Apêndice A4

Mapa de resultados relativa ao preenchimento da Ficha Diário pelo adjunto do director (17 Fichas)

Item	Considerou mais importantes		Preferiu realizar		Especial atenção pela irreversibilidade		Dedicou mais tempo		Sentiu maior margem de liberdade		Teve mais dificuldade		Encontrou mais constrangimentos	
	Tarefa	Pontos	Média	Pontos	Média	Pontos	Média	Pontos	Média	Pontos	Média	Pontos	Média	Pontos
Atendimento	76	4,4	117	6,8	35	2	86	5	119	7	31	1,8	31	1,8
Reuniões	72	4,2	72	4,2	53	3,1	53	3,1	73	4,2	73	4,2	72	4,2
Telefonemas	52	3	91	5,3	45	2,6	63	3,7	96	5,6	40	2,3	39	2,2
Correspondência em papel	24	1,4	39	2,2	59	3,4	24	1,4	53	3,1	56	3,2	59	3,4
Correio electrónico	37	2,1	84	4,9	78	4,5	56	3,2	80	4,7	52	3	55	3,2
Plataformas electrónicas	115	6,7	32	1,8	116	6,8	86	5	19	1,1	114	6,7	114	6,7
Trabalho administrativo variado	97	5,7	43	2,5	96	5,6	108	6,3	36	2,1	105	6,1	106	6,2

-  Itens com valores mais elevados por tarefa  
 Itens com valores mais baixos por tarefa



## APÊNDICE A5

## Número de Fichas-Diário preenchidas por mês pelos elementos do órgão de gestão

MÊS 2013	Elemento do Órgão de Gestão			Total
	Director	Subdirector	Adjunto do Director	
Janeiro	5	0	3	8
Fevereiro	4	4	4	12
Março	2	3	3	8
Abril	3	4	2	9
Maió	2	3	3	8
Junho	2	2	2	6
Julho	2	1	0	3
<b>Total</b>	<b>20</b>	<b>17</b>	<b>17</b>	<b>54</b>

Nota: Foi pedido a cada elemento do órgão de gestão que preenchesse cada ficha-diário de acordo com as tarefas realizadas naquela semana (normalmente preenchidas à sexta-feira).



## Apêndice B – Minutas de entrevistas

### B1 - Guião de entrevista a elementos do órgão de gestão e representantes de associações de dirigentes escolares

Que plataformas electrónicas da administração central utiliza mais frequentemente?

Como decorreu o processo de implementação e habituação aos procedimentos por via electrónica na escola?

Acha que as plataformas electrónicas vieram diminuir e tornar mais rápida a execução das tarefas administrativas ou pelo contrário implicaram a criação de novas tarefas e novas solicitações “gastadoras de tempo”?

Costuma com frequência contactar ou ser contactado informalmente por colegas de outras escolas para partilha de informações e práticas na resolução de problemas relacionados com as plataformas? Como são escolhidas as escolas ou pessoas parceiras (percepção de que dominam melhor determinado assunto, maior confiança, amizade...)?

As escolas costumam também concertar posições comuns entre elas como forma de cooperação e resolução de problemas? Quer dar algum exemplo que tenha por base ou motivo as plataformas ou aplicações electrónicas?

Recorre com frequência à obtenção de informação em redes sociais da Internet, designadamente nos blogues especializados em temas de educação? A sua consulta torna-se útil e acha-os credíveis?

Quais destes apoios (poder central, colegas de outras escolas e blogues) costumam ser-lhe mais úteis e fornecer-lhe respostas mais rápidas?

As plataformas electrónicas são consideradas por muitos utilizadores como demasiado rígidas e uniformes, não atendendo às variadas situações concretas da realidade escolar. Concorda?

Como procede quando determinada informação não é enquadrável nos campos definidos na plataforma? Altera-a para ficar conforme o estabelecido na plataforma?

Já alguma vez foi contactado(a) pelo poder central para alterar em determinada plataforma algum dado ou procedimento mesmo que este possuísse o devido enquadramento legal? Como respondeu a escola?

Muitos utilizadores das plataformas queixam-se que o trabalho nelas aumenta os níveis de *stress*, responsabilidade e insegurança provocados pelo medo de clicar em ícones errados que não possibilitem o retorno ou a rectificação. Concorda com este facto?

Que opinião tem sobre o modelo de contratação electrónica de docentes? Simplificou o trabalho da escola?

Que percepção tem sobre a experiência vivida pelos docentes durante o processo de candidatura electrónica?

Que opinião tem sobre as plataformas e aplicações electrónicas da DGEstE? Têm contribuído para o desenvolvimento e aprofundamento da autonomia das escolas?

Na sua opinião, quais são os objectivos principais do Ministério da Educação e Ciência ao utilizar as plataformas electrónicas como meio cada vez mais frequente de comunicação com as escolas?

## **B2 - Guião de entrevista a pessoal dos serviços administrativos**

Que plataformas electrónicas da administração central utiliza mais frequentemente?

Acha que as plataformas electrónicas vieram tornar mais rápido e simples o trabalho administrativo?

Também existem problemas e dificuldades na utilização das plataformas? Como costuma resolvê-los? Procura ajuda em primeiro lugar nos técnicos do poder central ou recorre antes ao apoio de colegas conhecidos de outras escolas?

Os serviços administrativos deste agrupamento costumam com frequência contactar ou serem contactados por colegas de outras escolas para partilhar informações e tirar dúvidas relacionadas com as plataformas? Como são escolhidos os colegas a quem pedem apoio (aqueles que dominam melhor o assunto, maior confiança, amizade...)?

Que experiência tem do contacto com os técnicos da administração central ou dos gestores das plataformas electrónicas? Costumam ser fáceis de contactar? Aceitam opiniões ou impõem as suas?

As plataformas electrónicas são consideradas por muitos utilizadores como demasiado rígidas, não sendo possível “encaixar” nelas algumas situações concretas. Concorda?

Já alguma vez foi contactado(a) pelo poder central para alterar em determinada plataforma algum dado ou procedimento mesmo que este estivesse de acordo com a lei?

Muitos utilizadores das plataformas queixam-se que o trabalho nelas aumenta os níveis de *stress*, responsabilidade e insegurança provocados pelo medo de clicar em ícones errados que não possibilitem o retorno ou a rectificação. Concorda com este facto?

Considera que depois da introdução de plataformas e aplicações electrónicas nos serviços administrativos passou por maior número de situações de “stress”? Em que situações sente maior “stress”?

### **B3 – Guião de entrevista a responsável de empresa prestadora de serviços à organização escolar**

Que serviços presta às escolas? No âmbito desses serviços utiliza habitualmente plataformas electrónicas?

Nos últimos anos tem aumentado consideravelmente o número de plataformas e aplicações electrónicas usadas na Administração Pública. Que opinião tem sobre a sua evolução?

Acha que as plataformas electrónicas vieram diminuir e tornar mais rápida a execução das tarefas administrativas ou pelo contrário implicaram a criação de novas tarefas e novas solicitações “gastadoras de tempo”?

Quais os principais benefícios na utilização das plataformas electrónicas? E os principais constrangimentos e problemas?

Como resolve os constrangimentos e problemas sentidos na utilização das plataformas?

No contacto que tem com as escolas qual a percepção que tem sobre a forma como os actores escolares encaram o trabalho com as plataformas?

Constata que as escolas se isolam no seu trabalho quotidiano ou pelo contrário trocam informações e partilham práticas com frequência? Como escolhem elas os parceiros a quem recorrem (percepção de que dominam melhor determinado assunto, maior confiança, amizade...)?

Que experiência tem do contacto com os técnicos da administração central ou dos gestores das plataformas electrónicas? Costumam ser fáceis de contactar? Aceitam opiniões ou impõem as suas?

Como procede quando determinada informação não é enquadrável nos campos definidos na plataforma? Altera-a para ficar conforme o estabelecido na plataforma? Exemplos...

Já alguma vez teve conhecimento da existência de algum contacto por parte do poder central para a escola alterar em determinada plataforma algum dado ou procedimento mesmo que este tivesse o devido enquadramento legal? Exemplo... Como respondeu a escola?

Tem conhecimento de situações em que escolas ajustem determinados dados e informações inseridos nas plataformas de modo a proporcionarem uma imagem mais favorável da escola e a “ficar bem na fotografia”?

Tem existido dificuldade e resistência por parte das escolas relativamente ao sistema de compras electrónicas. Que opinião tem sobre o sistema de compras electrónicas e as funcionalidades das plataformas que lhe estão associadas?

Na sua opinião, quais são os objectivos principais do Ministério da Educação e Ciência ao utilizar as plataformas electrónicas como meio cada vez mais frequente de comunicação com as escolas?

#### **B4 – Guião de entrevista a autor de blogue**

Qual a razão que o motivou a organizar um blogue especializado em assuntos de educação?

O blogue XXX tornou-se um dos blogues de referência a que recorrem diariamente docentes e equipas de gestão das escolas para partilhar práticas e obter informação. Qual o volume dos movimentos verificados no blogue (número de visitas, de textos visualizados, de comentários, de questões colocadas...)?

Actualmente as escolas conhecem antecipadamente através dos blogues muita da informação que recebem do poder central. Que explicação tem para este facto? Os blogues possuem meios privilegiados de informação ou os canais de comunicação do Ministério da Educação são lentos?

Constituindo a blogosfera um meio de relevo na discussão de políticas educativas e na construção de ferramentas de apoio às escolas e docentes, considera que também favorece a organização e concertação de posições entre os actores escolares?

Tem conhecimento de situações em que a dinâmica criada na blogosfera em torno de um problema ou a concertação de posições entre actores escolares tenha influenciado tomadas de decisão do poder central?

A interacção entre o poder central e os actores escolares através dos meios electrónicos (aplicações, plataformas e correio electrónicos) é abordada com muita frequência nos blogues. Que opinião tem sobre a utilização que o poder central faz dos meios electrónicos?

As plataformas e aplicações electrónicas, proporcionando uma maior capacidade de registo e cruzamento da informação, possibilitam uma melhor detecção de erros, inconsistências e incumprimentos. Este facto pode influenciar o comportamento dos actores escolares? De que forma?

Podendo os meios electrónicos favorecer uma vigilância mais eficaz do poder central, acha que os blogues constituem um espaço alternativo para os actores escolares também controlarem melhor a actividade do poder central?

Considera que as plataformas e aplicações electrónicas limitam-se a concretizar o estritamente prescrito na lei ou pelo contrário fazem-lhe acrescentos, limitam-na ou contradizem-na?



Há quem acuse o poder central de utilizar cada vez mais as plataformas electrónicas como instrumento impessoal e “cego” para “cortar” e reduzir custos. Concorda?

Muitos utilizadores das plataformas queixam-se que o trabalho nelas aumenta os níveis de *stress*, responsabilidade e insegurança provocados pelo medo de clicar em ícones errados que não possibilitem o retorno ou a rectificação. Concorda com este facto?

Que opinião tem sobre o processo de contratação electrónica de docentes?

Considera a aplicação electrónica bem concebida e ajustada ao quadro legal que rege a contratação de escola?



## Apêndice C - Transcrição de Entrevistas

### E010G – Entrevista com o elemento 1 do órgão de gestão

#### Entrevista realizada nas instalações da unidade de observação, em Agosto de 2013

##### **Que plataformas electrónicas da administração central utiliza mais frequentemente?**

A DGAE (Direção Geral da Administração Escolar) é o nosso dia-a-dia, temos de a consultar todos os dias; por outro lado, temos a DGEstE, que há a nível nacional e regional, e, ainda, a DGEstE – Direção de Serviços, em que esta vem praticamente replicar-se à anterior, uma actividade da regional geralmente pede-nos aquilo que a outra já nos mandou fazer; depois temos o MISI, que é mais a nível global de agrupamento (número de alunos, ASE, distribuição de serviço docente etc), a DGAEP, ou seja, uma plataforma que está ligada à DGAE, mas sempre que precisamos de contratualizar alguém a nível de recursos humanos (Assistentes Técnicos ou Operacionais) temos de a consultar obrigatoriamente, mesmo sabendo que não vamos lá buscar ninguém, mas temos de ir lá dizer que precisamos de alguém; depois vêm os X contratos de emprego-inserção, sabendo nós que não vêm de lá, mas temos de a consultar e colocar lá a nossa opinião; depois temos o Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP), como todos os anos, com a necessidade de mais Assistentes Operacionais que temos em *deficit*, temos de fazer essa consulta e é por lá que fazemos uma requisição. Finalmente, as Compras Públicas que são, talvez, as que nos têm dado mais dores de cabeça, tendo em conta a novidade e a nossa falta de formação: a Tradeforum, aquela que está mais ligada directamente ao Ministério da Educação e a Gatewit, com a qual fazemos os contratos que têm duas versões: uma que fazemos directamente; outra em que já lá está tudo previsto e não temos liberdade de escolha.

##### **Como decorreu o processo de implementação e habituação aos procedimentos por via electrónica na escola?**

Inicialmente foi muito atribulado e, não vou dizer que foi uma negação de participar, mas estávamos descréditos e achávamos que aquilo era mais uma imposição e que não nos trazia nenhuma mais-valia. Depois, a formação que nos foi dada inicialmente era teórica, ou seja, estávamos numa sala e explicou-se que era assim e que a lei obrigava, mas nada de praticar e ver efectivamente.

**E leiam o Manual...**

Exactamente (Risos). Ora, nós não temos formação específica em Informática, o que traz um problema: a linguagem é muito técnica; primeiro até parece muito prática e muito simples, mas depois chegando à prática não aparece o que a gente viu ou ouviu, daí que foi muito atribulado. Depois com o andar dos tempos fomos habituando, aprendendo e subjugados para trabalhar.

**Considera as plataformas electrónicas actualmente em uso de fácil compreensão e utilização?**

Hoje tornam-se mais práticas e mais simples porque já temos a prática; inicialmente, como disse, não tínhamos conhecimentos técnicos; muitas vezes não estávamos habituados à sua linguagem; por outro lado, está muito relacionado com os diplomas legais, que lemos na diagonal, e quando chegamos à prática esbarramos, porque há questões muito concretas, que nos fazem ter de ir rever, ou seja, um trabalho que levava cinco, dez minutos e que, às vezes, estava ao alcance de um telefonema, temos de ler, verificar se está conforme a legalidade. Depois, com os termos técnicos da própria plataforma, ou seja, foi complexo no início.

**Acha que as plataformas electrónicas vieram diminuir e tornar mais rápida a execução das tarefas administrativas ou, pelo contrário, implicaram a criação de novas tarefas e novas solicitações “gastadoras de tempo”?**

Hoje temos de reconhecer que são facilitadoras; temos de reconhecer que nos dão alguma descarga de consciência estarmos a fazer as coisas dentro da legalidade. No início, tenho quase a certeza, recuando dois ou três anos, que uma tarefa que se faz em cinco minutos, levava, num espaço semelhante, um, dois ou três dias. Depois havia também o problema da funcionalidade em si; a plataforma, ou porque éramos muitos *online*, o servidor central bloqueava; outras vezes dava erro, pelo que tínhamos de fazer um *print scrn*, para mandar para os técnicos que não sabiam interpretar e levavam dois três dias a comunicar uma solução de uma coisa ultra-simples, que estávamos habituados a resolver através de um telefonema. Não quer dizer que hoje não seja uma mais-valia realizar os procedimentos através das plataformas, que eu reconheço pessoalmente, como facilitadoras.

**Então, quais acha que são os principais benefícios e os principais constrangimentos?**

Benefícios: primeiro, hoje quando mexemos com dinheiros públicos temos que ser responsáveis e sabemos que estamos a contribuir para um gasto mais equilibrado dos nossos impostos – os meus também lá estão, é um benefício que eu tenho de reconhecer. Segundo, sabemos que quando fazemos uma contratação a olho ou à frente da pessoa, podemos ser pressionados socialmente para isto ou para aquilo. Aqui não. Isto é um trabalho cego, mas ao mesmo tempo traz-nos a consciência tranquila de que fizemos o melhor para um país que precisa, neste momento no meu entender, de ser recuperado em todos os sentidos. Portanto, é uma mais-valia. Para mim, acho que nos trouxe muitos benefícios em termos de poupança efectiva, porque o nosso orçamento - os duodécimos - continua a ser o mesmo, excepto para contratos específicos feitos pela tutela, ou seja, podemos gerir o mesmo dinheiro, direccionando-o para outras actividades que não teríamos oportunidade se não fosse através de pequenas poupanças que as plataformas vieram trazer; uma mais-valia, ou seja, um ganho efectivo.

**Neste caso, as plataformas de compras públicas... as compras electrónicas.**

Sim, sim. Aliás, nós hoje praticamente podemos dizer que até para comprar um parafuso vamos para a plataforma. É uma brincadeira que dizemos entre nós quando conversamos sobre compras públicas. Tudo tem de ser feito na plataforma. É evidente que isso não será tal e qual a expressão (risos), mas hoje praticamente tudo é [feito] por compras públicas, em plataformas, seja através da do Governo ou da Gatewit.

**Como resolve os constrangimentos e problemas sentidos na utilização das plataformas? Costuma recorrer em primeiro lugar aos técnicos do poder central ou antes ao apoio e partilha de práticas com colegas conhecidos de outras escolas?**

Isto depende da angústia em que nos é colocada a situação. Por vezes, estamos a desenvolver um determinado procedimento e encravamos e depende da pressão naquela hora. Por vezes, a primeira pessoa ou entidade de que nos lembramos é tudo menos do gestor daquela plataforma; recorremos aos vizinhos. Fiz e fizeram-me, várias vezes, alguns telefonemas a alguns colegas e aí recorremos àqueles com quem temos confiança e que têm prática deste procedimento, porque sabemos que outros ainda não o fizeram; recorremos a quem tem prática e a quem nos dá alguma confiança. Com certeza que quando não encontramos a solução, vamos para a fonte

e esta também, por vezes, um pouco atrasada, mas lá nos vai dando as soluções para resolver os problemas.

**Uma vez que referiu que as escolas costumam entre elas partilhar informações e práticas, elas também costumam concertar posições comuns como forma de cooperação e resolução de problemas?**

Sim. Quando temos algum contrato para realizar, há prazos que se aproximam, que se extinguem; há comunicações entre as várias escolas (“Como é que vou fazer?”; “Como é que tu fazes?”; “Como achas que seria o melhor?”). Eu recordo um caso: as telecomunicações móveis. Estávamos à espera que saísse o contrato; passou-se o dia, a hora, um mês e entretanto veio um adiamento. Eu recordo que isso foi uma oportunidade para realizarmos um contrato dentro da legalidade e que nos foi dito, pela própria informação “Queiram fazer um contrato, porque este fica adiado por ter sido denunciado”. Ora, acontece que todas as escolas que eu conheço entraram em comunicação. Foi-me comunicado que deveríamos aproveitar para o fazer; qual seria a melhor solução! Correu a mensagem e depressa todos fizeram um contrato sem ser pelas compras públicas, por exemplo.

**Pelo acordo-quadro, que é mais centralizado?**

Sim, sim.

**E mais complexo?...**

É mais complexo quando vamos abrir o processo. Depois de o analisar, depois de realizar a primeira tarefa, podemos concluir que não é assim tão complexo. Há sempre o medo e o receio de fazer a primeira vez, como é natural.

**Conhece alguma situação em que a concertação tenha influenciado decisões posteriores dos gestores das plataformas ou do poder central?**

Sim. Eu recordo quando foi a “Cópia e Impressão” nós fomos pressionados por empresas que nos visitaram, que fizeram propostas antes de iniciar o processo. Eu fui visitado por duas empresas, que me fizeram propostas, que falaram sobre o que iria acontecer e que iríamos beneficiar. E na verdade temos de ter muito cuidado porque estávamos avisados de que isso era

uma ilegalidade. Conheço escolas que o fizeram e que depois tiveram problemas de gestão e outras escolas que tiveram até problemas de âmbito disciplinares, porque foram no engodo.

**Por terem realizado procedimentos fora do acordo-quadro...**

Sim, fora do acordo-quadro que estava previsto e que poderia ser feito sim, até à data indicada, mas não no sistema que nós tínhamos, que era uma espécie de *leasing*, que as escolas tinham onde estava incluída toda a parte de assistência e o próprio equipamento. Ora, isso hoje não é permitido e algumas escolas caíram nesse engodo, fizeram-no e tiveram de responder perante a responsabilidade que assumiram e que não poderiam.

**Mas a nível de influenciar decisões dos gestores das plataformas ou do poder central. Há alguma concertação entre escolas que tenha produzido efeitos, alterações...**

Eu só recorro a informação que vinha a nível de *e-mails*, a nível de legislação a impor, mais a pressão psicológica, que não poderíamos fazer esses contratos.

**Recorre com frequência à obtenção de informação em redes sociais da Internet, designadamente nos blogues especializados em temas de educação? A sua consulta torna-se útil e acha-os credíveis?**

Ora bom, a nossa primeira informação hoje está nos blogues. Um mês antes de sair um normativo, ele já está quase a 80% - 90% nos blogues e praticamente não se enganam, ou seja, já por defeito recorremos aos blogues. Há vários específicos que são organizados por professores, os próprios sindicatos também têm e quase concluímos que têm informação privilegiada junto do Ministério da Educação, que nós não temos. Quando nos chega a informação, que temos de esperar sempre por via oficial, as plataformas, a DGAE geralmente informa antecipadamente com oito, dez dias a informação que vai sair em Diário da República, um mês antes já circulou nos blogues e geralmente é *ipsis verbis*, ou seja, é um “copy e cola” em que a única diferença é quase o formato. O Diário da República tem um formato muito específico, mas vamos ver e aquilo é tal e qual, o que significa que estes blogues têm informação privilegiada e nós não temos.

**E considera que a interpretação que, muitas vezes, os blogues fazem acerca de determinados normativos, situações mais dúbias da lei, determinados instrumentos que criam, tem a percepção de que são muito utilizados e seguidos pelas escolas?**

Sim, sim. Aliás, eles têm um conhecimento concreto, porque informam-nos “é o visitante número tal” e pedem-nos: “ depois deixe a sua opinião”, pois eles querem também saber qual é a nossa opinião. De qualquer maneira eles, às vezes, tecem conclusões ou tiram conclusões dos textos que nos induzem em erro. Nós temos de ter muito cuidado, porque uma leitura atenta do Diário da República não significa a mesma coisa que colocado num blogue que depois eles dizem “até vão fazer assim”, “até podem fazer assim” e vamos ver e não podemos. Nós depois verificamos que eles deixam de fora tudo o que é transitório e o que é transitório, por vezes, aplica-se no concreto e não é no que está lá, no anterior. Daí que a informação que se encontra nos blogues, via internet, é extraordinária, ajuda-nos a descomprimir porque já temos uma informação bastante antecipada daquilo que temos que fazer, mas não podemos começar a trabalhar no efectivo. Temos que aguardar que chegue, temos que esperar pelo texto oficial para depois efectivamente ver que é assim que temos que fazer. Antes ficamos com a ideia como é que vamos fazer.

**Quais destes apoios (poder central, colegas de outras escolas e blogues) costumam ser-lhe mais úteis e fornecer-lhe respostas mais rápidas?**

As respostas mais rápidas são via internet, são os blogues. Na verdade, se colocarmos uma dúvida num blogue muito conhecido, feito por um colega, é imediatamente comentada por seis, sete colegas, por direcções das escolas, geralmente dão-nos a opinião e o caminho que devemos seguir. Encontramos muito. Hoje a DGEstE também responde muito rapidamente, geralmente em quarenta e oito horas dão-nos a resposta. Significa que, para nós que precisamos de estar constantemente a tirar dúvidas, todas estas informações se complementam. De qualquer maneira, a informação final é sempre, sempre a da tutela; não podemos ir atrás de tentações.

**As plataformas electrónicas são consideradas por muitos utilizadores como demasiado rígidas e uniformes, não atendendo às variadas situações concretas da realidade escolar. Concorda?**

Concordo perfeitamente. Tenho um exemplo muito prático: temos autonomia para distribuir o serviço docente. Nessa autonomia podemos optar por quarenta e cinco minutos ou cinquenta



minutos e até se fala em sessenta minutos. Aqui achamos que a melhor distribuição para nós são os quarenta e cinco minutos, até pelo nível etário das crianças (com dez, onze anos) estar cem minutos numa sala de aula, não se ganha tanto como noventa. Concordo que os cem minutos divididos ao meio fosse cinquenta/cinquenta, até aceito que seja produtivo, mas acho que ficar os cem minutos sequencialmente, cinquenta mais cinquenta, não é muito útil, tendo em conta a idade das nossas crianças. Óptimos pelos quarenta e cinco minutos. Ótimo, temos essa autonomia e fomos aconselhados a fazer assim. Há uns anos atrás eram mesmo quarenta e cinco minutos. Depois é que descobriram que tinham de ser cinquenta e temos de fazer a superveniente desses minutos. Depois vamos lançar os dados na plataforma e não vemos a hipótese dos quarenta e cinco, ou seja, são quarenta e cinco ou cinquenta? Mas depois têm de ser cinquenta, ou seja, a opção já não é nossa e temos de fazer lá uma certa engenharia para bater certo.

**Ou seja, a plataforma que devia operacionalizar o normativo legal, depois na prática está elaborada de forma diferente da lei.**

Exacto. Depois só existe uma opção e não as duas ou outra opção, porque podemos ir para mais do que uma opção. A plataforma apenas está direccionada para aquela opção, o que nos colocou muitas dúvidas e trouxe-nos a angústia porque não batia certo.

**E qual será a razão disso?**

(Pausa) É difícil... Dá-me a sensação que foi um erro do programador, porque depois nós tivemos de reprogramar tudo para os cinquenta, ou seja, colocar lá uma realidade que não é a nossa, mas depois, em termos reais, os minutos, quarenta e cinco ou cinquenta correspondem, quer dizer, é semelhante. Significa, olhando cegamente para ali, não está a dizer a verdade da nossa realidade.

**Como procede quando determinada informação não é enquadrável nos campos definidos na plataforma? Altera-a para ficar conforme o estabelecido na plataforma?**

Alterar, não podemos. Mas nós podemos colocar a nossa informação concreta. Tenho, por exemplo, um caso que aconteceu este ano, na distribuição do serviço lectivo e na requisição de recursos humanos. Para o 1.º Ciclo, diz a lei, diz o despacho, que por cada turma temos direito a quatro tempos lectivos, desde que esse estabelecimento de ensino não ultrapasse os duzentos

e cinquenta alunos. Não temos nenhum caso, todas as escolas têm menos de duzentos e cinquenta alunos; temos quarenta turmas do 1.º Ciclo e a plataforma, por defeito, diz que temos direito a oitenta horas para o Apoio Educativo no 1.º Ciclo. Ora, segundo o normativo, temos direito a quarenta vezes quatro ( $40 \times 4$ ), não vezes dois. Contrariei, colocamos lá [essa informação], justificamos e esperamos uma resposta que ainda não nos foi dada. Estamos a contar com recursos que não sabemos se irão ser homologados ou não. Segundo a lei temos direito, segundo a plataforma não. Estamos a prejudicar os alunos e não posso seguir as orientações da plataforma, que eu acho que está errada.

**Já alguma vez foi contactado pelo poder central para alterar em determinada plataforma algum dado ou procedimento, mesmo que este possuísse o devido enquadramento legal? Exemplos. Como respondeu a escola?**

Sim, algumas vezes e espero, por exemplo, este ano que não seja chamado à atenção para este caso que acabei de citar. Mas ainda há pouco tempo, na semana passada, fui chamado à atenção para os dados que introduzimos sobre o transporte adaptado para um aluno do Educação Especial, que não estava em conformidade com a plataforma, ou seja, tínhamos que indicar a distância que iria entre a residência do aluno e a escola, que é uma realidade... Quando fizemos a contratação de uma empresa para nos fornecer esse serviço, esta colocou que levaria um quantitativo por fazer esse serviço, não disse quantos quilómetros eram. Nós colocamos a distância entre a escola e a residência do aluno, porque assim decorre da lei. Fizem as contas e aquilo dava uma exorbitância no preço da deslocação. Por quê? Porque a plataforma está preparada para ter a distância donde sai o transporte (ambulância), que sai do quartel, vai buscar o aluno, leva-o à escola e regressa. Ou seja, estas contas que nunca nos foram pedidas em anos anteriores, este ano também não estavam em concreto, pediram-nos para alterarmos os dados... Como foi a nosso favor, nós agradecemos, como é natural...

**Esse facto de alterar dados que, por vezes, não correspondem à realidade concreta da escola e colocá-los na plataforma, não distorce a realidade escolar, criando uma imagem da escola na plataforma que pode não corresponder à realidade?**

Já sabemos que na plataforma tem que estar tudo certinho. Mesmo que a nossa prática seja relativamente diferente – tem de estar em conformidade com a lei, não podemos estar a aqui a fazer uma coisa e a escrever outra-; mas às vezes, estamos a fazer um determinado

procedimento... a nossa realidade concreta não se pode plasmar na própria plataforma, ou seja, na plataforma temos de responder em concreto àquilo que eles pedem e temos de alterar a nossa realidade para ajustar à realidade que eles querem. De qualquer maneira, a nossa realidade é legal; na realidade deles tem de ser alterada. Ou seja, são duas realidades que se harmonizam... Tem de estar bem, como nós dizemos, tem de estar bem na fotografia, tem de estar tudo coladinho lá. Embora acho que não traga qualquer irregularidade pelo procedimento que estamos a fazer.

**Mas no fundo, a fotografia, a principal imagem da escola que fica é a da plataforma...**

Sim, sim. Aliás, nós tivemos um problema que já citei, mas não concretizei, dentro da autonomia que nos é concedida. No ano passado, os dados do MISI e os da plataforma dos recursos humanos da DGAE não batiam certo. Aqui tínhamos tudo em quarenta e cinco minutos, mas depois na DGAE tinha de ser cinquenta minutos. Trabalhamos em quarenta e cinco, mas na DGAE diz que eram cinquenta. É uma realidade virtual.

**E é por essa realidade que as escolas são medidas e avaliadas?...**

Sim. Quando temos equipas inspectivas, geralmente elas questionam e são muito pertinentes nesses particulares e que, às vezes, temos dificuldades de lhes fazer compreender que a nossa autonomia permite-nos fazer assim, mas depois a autonomia do lado de lá diz que não é a nossa autonomia; temos de fazer como eles querem e, por vezes, é difícil justificar esta nossa posição.

**Tem conhecimento de situações em que escolas ajustem determinados dados e informações inseridos nas plataformas de modo a proporcionarem uma imagem mais favorável da escola e a “ficar bem na fotografia”?**

Sim. Lanço um dado muito interessante. Nós quando fizemos/fazemos as turmas e as apresentámos para serem homologadas, através da DGEstE (central), apresentamos a nossa proposta. Temos tantos alunos que dão tantas turmas. Por vezes, recorriamos à comunicação via telefone para levantar dúvidas, colocar questões para depois apresentarmos à tutela determinada turma com alguns considerandos. Recebíamos com alguma frequência indicações “façam assim senão não conseguem”. Eu recordo que uma escola [deste agrupamento] já ficou com a terminologia de ser uma escola isolada, que não é de facto isolada mas era a única escola na localidade, porque corriamos o risco de fechar essa escola que tinha mais de vinte

alunos. Mas a situação geográfica não tem de maneira alguma, nem de perto nem de longe, a situação de isolamento (é um pouco afastada), mas porque não tínhamos outra possibilidade de justificar por que é que aquela escola existia (eu não tenho poder para abrir ou fechar escolas porque isso pertence aos políticos), nós para justificar o que para mim não é justificável tive que escrever “escola isolada”, não é nenhuma mentira porque é uma escola na periferia da localidade, mas aquilo de isolamento é ficção, porque até é muito próximo do centro da localidade.

**Isso significa que as escolas têm noção de que estão a ser alvo de vigilância por parte do poder central...**

Sem qualquer dúvida. Tudo o que nós fazemos é controlado dia-a-dia, porque todos os nossos dados são lançados e são analisados. Aliás, quando somos questionados para corrigir dados, significa que eles têm conhecimento do lado de lá de toda a nossa informação. Mais ainda, com o cruzamento que há das plataformas que nós trabalhamos, da Acção Social Escolar com o MISI, com a DGAE, toda a informação que enviamos para lá tem que bater certo. Não podemos colocar que temos tantos alunos NEE's para efeitos de redução de turmas, sabendo nós que já dizemos que eles são ou não são para o efeito de redução de turma, se tem informação no seu PEI para reduzir ou não reduzir, ou seja, a informação que pomos numa plataforma tem que ser a mesma e nunca pode ser mais ou menos. Porque além de sermos chamados à atenção, sabemos que, à partida, nos vão ser pedidas responsabilidades e também temos a sensação de que a nossa liberdade é exactamente a liberdade que eles querem. Tudo o que eu faço, tem de ser em conformidade com o que eles querem e a minha autonomia é a que eles querem.

**Essa autonomia, prevista nomeadamente no Decreto-Lei 75/2008, conhecido pelo decreto-lei da gestão e da organização que invoca muito a autonomia das escolas, será uma autonomia discursiva?...**

Eu chamo-lhe “teórica”. Há, aliás, uma frase muito interessante de um professor que diz “as escolas não precisam de mais autonomia; as escolas precisam que as deixem trabalhar”, porque, por vezes, somos sufocados com as plataformas; temos de fazer, fazer...e temos pouco tempo para trabalhar coisas mais importantes, que é a proximidade com os alunos, com os encarregados de educação, com a comunidade educativa em geral. Significa que, em tudo o que estamos a fazer, sabemos que a nossa autonomia é quase imposta. Acho que só temos

verdadeira autonomia dentro da sala de aula, aí sim. A verdadeira autonomia que o Decreto-Lei 75/2008 fala resume-se à pedagógica. Aí não tenho qualquer dúvida. A autonomia administrativo-financeira, pela minha prática, acho que é igual a zero.

**Considera que as plataformas vieram criar condições para as equipas de gestão das escolas acabarem por dar maior realce aos aspectos administrativos do que aos aspectos pedagógicos?**

Nós temos um tempo específico para a parte pedagógica que não podemos descurar. Isso que fique bem claro. Mas sabemos que temos agora muitas mais atribuições no aspecto financeiro e administrativo que antes era feito, não digo com leviandade, mas com mais ligeireza e porque achávamos que estávamos a cumprir o melhor. As plataformas obrigam-nos a levar com um rigor matemático a gestão dos recursos quer humanos quer financeiros. Ora isto rouba-nos muito mais tempo, do nosso tempo passamos na escola. Rouba-nos muito desse tempo que o temos de dedicar à parte administrativa. A fatia de leão da nossa gestão é mais ocupada com a parte administrativa. Na parte pedagógica nós geralmente temos que delegar tarefas noutros colegas porque não temos mais espaço para nos dedicarmos com aquela qualidade que pretendíamos.

**Os meios electrónicos proporcionam uma maior capacidade de registo e cruzamento da informação. Já foi contactado por gestores de alguma plataforma solicitando que corrigisse os dados inseridos por não coincidirem com os de outra?**

Sim. Por exemplo, há oito dias, relativamente ao número de assistentes técnicos e operacionais. Nós demos uma informação para lá e no retorno, dali a alguns dias, “olhe! queira corrigir porque diz que tem tantos assistentes técnicos e não tem”. Portanto, somos de imediato contactados para corrigir. Aconteceu há muito pouco tempo.

**Os meios electrónicos possibilitam uma melhor detecção de erros, inconsistências e incumprimentos. Este facto pode influenciar o comportamento dos actores escolares?**

Sim e muito. Ao mesmo tempo veio obrigar a parte administrativa a fazer formação especializada. De uma maneira geral a maioria dos assistentes técnicos não têm formação especializada. Os novos que entram são já pessoas licenciadas com boa formação (temos a felicidade de ter cá elementos com essa formação). Recuando uns anos atrás não tínhamos funcionários especializados (especializados sim, mas no “usa e mestre serás”), daí que havia

um bocadinho o imprevisto e as chamadas de atenção eram quase constantes. Recebíamos “queira corrigir o mapa tal”, “queira verificar a conta tal que não está em conformidade”, “queira ver que tirou verbas de uma conta para outra que não o poderia fazer”, ou seja, éramos constantemente contactados e contactávamos para não correremos riscos. Com pessoal com formação superior traz-nos alguma estabilidade e alguma garantia e já passa a mensagem por de todos os funcionários que não podemos falhar, ou seja, temos primeiro que perguntar a quem sabe.

**Considera que as plataformas electrónicas, como instrumentos de operacionalização de vários diplomas legislativos, limitam-se a concretizar o estritamente prescrito na lei ou pelo contrário complementam-na, fazendo interpretações, emitindo notas explicativas, criando normas de funcionamento...?**

Aqui tenho um paradigma muito interessante para apresentar e que já falei na “Cópia e Impressão”. Uma plataforma quando se apresenta para fazermos um procedimento, geralmente apresenta um produto em conformidade com a lei, esperamos nós. Analisando bem depois o procedimento chegamos à conclusão que há uma mais-valia e outras vezes chegamos à conclusão que foi um engodo. Nós temos um contrato de cópia e impressão que eu não me canso de o rotular, quando trocamos impressões entre os colegas, que foi para nós um engano, não uma ruína porque a verba está prevista no nosso orçamento (nos nossos duodécimos está prevista uma verba para cumprir aquele compromisso), considerando que tínhamos um serviço anterior com a mesma qualidade, tinha uma assistência mais personalizada e era mais barato. É difícil de perceber, mas era mais barato. Hoje é mais caro o mesmo serviço e eu duvido da sua qualidade.

**Está a referir-se a um procedimento feito ao abrigo de um acordo-quadro através da agregação de necessidades...**

Sim. Nós apenas nos limitámos a dizer que precisávamos do equipamento tal, que precisávamos de um número de cópias anual. Nós apenas nos limitamos a dizer que precisávamos. Viemos mais tarde a confirmar que é muito mais caro para o Estado, mas foi feito pelo Estado.

**Há quem acuse o poder central de utilizar cada vez mais as plataformas electrónicas como instrumento impessoal e “cego” para “cortar” e reduzir custos? Concorda?**

É, sem dúvida. As plataformas, como já referi várias vezes na nossa conversa, são para reduzir custos. Por vezes, esta redução de custos peca um pouco pela sua qualidade. Estou a recordar quando fizemos uma aquisição de material de papelaria que mais de cinquenta por cento foi para o lixo. Não tinha utilidade, não tinha o mínimo de qualidade para os alunos o utilizarem...

**Também no âmbito de um acordo-quadro realizado centralmente?**

Sim, sim. Recordo, por exemplo, de uns lápis de cor para crianças do pré-escolar. Ora um lápis para uma criança do pré-escolar com menos de dez centímetros na mãozinha, aquilo é para lhe fugir... Não tivemos que deitar caixas de material ao lixo, porque foi distribuído por outros alunos mais crescidos. Não tinham qualquer utilidade para aquela idade. Foi assim porque éramos obrigados e somos obrigados a comprar aquilo que não conhecemos. Só sabemos que o pacote custa tanto. Se é vermelho, amarelo, comprido, pequeno, não sabemos, ou seja, compramos aquilo que não sabemos. Portanto, é cego e a qualidade fica um pouco a desejar também.

**Está referir-se concretamente à agregação centralizada no âmbito das compras electrónicas dos acordos-quadro...**

Sim, porque nos outros contratos não é tão cego porque os fornecedores já são convidados por nós...

**Já há mais margem de autonomia da escola...**

Sim, porque aí já pode haver um contacto embora não tem nada a ver com o contrato em si porque ele, também, é cego e trabalhado numa plataforma igual, mas conhecemos quem nos vai fornecer e conhecemos que o produto que vai lá ser colocado tem pelo menos a garantia de qualidade. Na outra, na agregação central, desconhecemos a configuração dos objectos.

**Muitos utilizadores das plataformas queixam-se que o trabalho nelas aumenta os níveis de *stress*, responsabilidade e insegurança provocados pelo medo de clicar em ícones errados que não possibilitem o retorno ou a rectificação. Concorda com este facto?**

Sim. O submeter hoje praticamente é um botão em que não se clica, que se deixa para o último dia e decerto para o último minuto, porque tem que se verificar uma, duas, três vezes. Há

sempre uma insegurança muito grande e conto um caso muito interessante que aconteceu numa escola vizinha mas que depois teve de assumir a responsabilidade. Fez-se uma aquisição de um produto. E uma confusão entre caixas e unidades (“comprar vinte unidades de” ou “comprar vinte caixas de”) e quem leu, fruto talvez de uma pequena distração, confundiu, por exemplo, cem unidades com cem caixas; ora, em vez de cem unidades, eram cem caixas e o preço que era um passou a ser cem vezes mais. Ou seja, no caso em concreto adquiriu-se um determinado produto que estava destinado para seis meses para uma escola, ficou para dois, três anos. Há que assumir esse compromisso.

### **Não deu para alterar...**

Era irreversível. Tentou-se mesmo explicar por escrito. Disseram: “está assumido e agora a empresa não volta atrás”. Foi a resposta da CAPI (a Central de Compras do Ministério da Educação) na altura.

### **Tem existido dificuldade e resistência por parte das escolas relativamente ao sistema de compras electrónicas que nós já falamos aqui algumas vezes. Que opinião tem sobre o sistema de compras electrónicas e as funcionalidades das plataformas que lhe estão associadas?**

Hoje tenho uma boa impressão e acho que é de continuar a apostar. Também acho que a formação devia ser mais especializada para quem trabalha com as plataformas. Na escola são os professores que estão a trabalhar. Temos que recorrer aos professores, porque os serviços administrativos, além de não terem formação especializada, era mais outra dor de cabeça ter que ensinar e assim há sempre colegas que estão disponíveis para colaborar. Hoje, as plataformas são uma mais-valia. Para mim, como responsável da escola, a plataforma traz-me estabilidade, segurança e acima de tudo fico com a sensação do dever cumprido. Porque sei que estou a fazer o melhor ou procuro fazer o melhor para a minha escola e para o meu país sem prejuízo para os alunos. Embora os primeiros tempos tenham sido muito turbulentos... foi muito difícil, muito *stress*, fazer sem saber e, vamos fazer o quê se não sabemos? Isto era a angústia que nos rodeava nos primeiros tempos. Hoje, considero que as plataformas são um bom instrumento de trabalho, uma boa ferramenta...



**As plataformas de compras electrónicas...**

Sim, sim. Agora tudo praticamente é feito electronicamente. Hoje só num ou outro procedimento simples que é pontual de prestação de serviços é que se recorre a convite a duas, três entidades, porque de resto tudo é através das plataformas.

**As escolas tiveram muitas dificuldades na adaptação à lei dos cabimentos e compromissos, designadamente através da plataforma ComprasMec. Quais as causas desses problemas? Como se tentaram organizar as escolas?**

Primeiro a grande confusão: o que é um cabimento e o que é um compromisso? Eu próprio na altura fazia confusão. Quando a chefe dos serviços da administração escolar me pergunta “vamos fazer assim?” Eu olhava para ela e dizia “com certeza”, pois eu não tenho formação especializada no assunto e quando chegamos a determinada altura verificamos que começamos a ter três, quatro, cinco compromissos para o mesmo produto, o que não passa pela cabeça de ninguém, mas depois de perceber o que é um compromisso. Significa que os nossos serviços não estavam preparados para trabalhar com este sistema que é o POC Educação. Agora já é o natural...

**Cometeram vários erros...**

Sim. Tive que mandar para formação. Hoje anualmente patrocino sempre formação especializada, quer no POC Educação quer na Acção Social Escolar para não passar por estes constrangimentos, por estas dores de cabeça ou por estas asneiras que já fizemos muitas no passado e com certeza que irão surgir ainda no futuro, mas pelo menos estamos mais seguros daquilo que fazemos. No passado recente, concretamente, atribuído dois compromissos para o mesmo produto, o que não passa pela cabeça de ninguém...

**Então considera que determinadas plataformas exigem preparação técnica que as escolas normalmente não têm para a sua utilização...**

Eu iria mais longe: formação académica ou formação especializada, porque a parte técnica é impossível ser trabalhada sem ter formação especializada. Mas a formação que achamos importante é ter conhecimento da matéria que estamos a tratar, porque o compromisso tal é o cinquenta e cinco e eu posso colocar na plataforma o cinquenta e cinco, mas este número não chega. Tem que ser articulado e ser emitido pelo sector administrativo. A sector administrativo é

que tem que informar qual vai ser o número para este o cabimento... para este compromisso... e que se vai manter para todo o ano civil e que não se pode repetir.

**E o mesmo acontecerá provavelmente na plataforma das compras electrónicas da Gatewit, nas áreas por exemplo de informática e até de direito e legislação para o conhecimento mais aprofundado da lei e exigirá provavelmente a tal formação académica nessas áreas...**

Sim. No mínimo especifica, porque senão inventamos muito e quando se inventa geralmente atropelamos a lei para não dizer que cometemos gafes ou asneiras.

Está a ser facilitado agora depois destes três, quatro anos de trabalho. No início era quase um “bicho-de-sete-cabeças” e não facilitava porque não tínhamos conhecimento e levava muito tempo, primeiro à procura de material, segundo a ver se era aquilo que se pretendia, terceiro quando lançávamos os dados já não batiam certo porque não era aquele o assunto que se questionava, outras vezes pedia elementos que não tínhamos organizados. Hoje praticamente quando avançamos para um procedimento, já levamos os dados organizados, ou seja, nós já temos tudo ali ao nosso lado porque já vamos no terceiro ou quarto ano de experiência e agora é fácil de fazer, mas é agora. Devia existir um ano para formação, para fazermos experiências, ou seja, comprarmos de uma maneira ou de outra conforme a nossa necessidade, porque há compras que nunca fizemos e requisição de necessidades que não cumprimos porque não estávamos preparados ou não o fizemos atempadamente ou, então, estávamos proibidos de o fazer. Há muitas escolas que mandaram isto “para o tecto” e estão agora a dar os primeiros passos. Acho que somos bastante experientes, já vamos no terceiro ou quarto ano, também demos muitos pontapés na pedra, mas hoje temos as coisas mais ou menos bem orientadas e para nós, neste momento, é uma grande mais-valia.

**Que opinião tem sobre o modelo de contratação electrónica de docentes? Simplificou o trabalho da escola?**

Em relação à contratação electrónica de docentes, hoje é já uma prática geral. A contratação de escola todos os anos tem vindo a melhorar muito, muito. Recordo que há oito anos, quando havia uma contratação de escola, chegávamos a ter uma pilha de trezentas/quatrocentas candidaturas amontoadas contra a parede; tínhamos de as abrir todas - eram em formato de papel -, tínhamos de fazer contas e quantas vezes os dados não eram suficientes. Agora, electronicamente, esse trabalho está muito facilitado. Há oito anos, quando comecei a trabalhar

na gestão, e tínhamos de fazer um contrato de escola, andávamos quinze dias a três semanas a fazer uma contratação de escola. Hoje, se a plataforma funcionar bem, são três a cinco dias. Há aqueles dias em que temos de esperar legalmente; isso não se pode alterar. Aos professores, penso que lhes facilitou muito a vida; a nós mais ainda. Eles são obrigados a colocar lá os dados concretos e através de uma folhe em Excel vem tudo feito. Hoje é uma mais-valia e é muito fácil fazer uma contratação de escola. Fez também com que os contratos fossem mais realistas, porque não há possibilidade de alterar os dados e escolhermos um determinado professor para um determinado lugar. Isso hoje é muito difícil, porque o professor sabe qual a sua graduação e classificação e o problema da entrevista é muito claro quanto ao seu peso; antes a entrevista podia ser um facilitador para um professor encontrar lugar numa escola. Hoje, isso é impossível.

**Hoje os critérios são mais esclarecidos centralmente...**

Sim e são mais exigentes, ou seja, não podem ser alterados os critérios da escola que são impostos pela tutela, são critérios gerais, nacionais que temos de seguir e sabemos que, à partida, quem concorre tem a garantia que aqueles critérios vão ser aplicados.

**Então considera que são mais justos, embora a margem de autonomia da escola tenha diminuído...**

Sim, aliviou muito o trabalho, por um lado e, por outro, também travou muitos abusos de escolas que se constam por aí.

**Que percepção tem sobre a experiência vivida pelos docentes durante o processo de candidatura electrónica?**

Hoje acho que é pacífico, habitual, normal. Acho que os docentes já não têm receio de submeter a candidatura, já poucos vêm pedir ajuda. No passado era uma romaria, aqueles dez, quinze dias úteis, recorriam à escola para tirar dúvidas...Cheguei a ter um colega na gestão com funções especificamente, para ajudar. Pedia-lhe que lesse com muita atenção todas as informações e os normativos, porque sabíamos que havia uma corrida à escola para tirar dúvidas, para pedir a nossa opinião. Hoje é muito raro, porque já faz parte do dia-a-dia dos professores. Aliás, um contratado concorre anualmente e a única informação que coloca ou é sobre a formação especializada em termos académicos ou os dias de serviço que trabalhou no último ano, se for o caso. Portanto, é muito mais facilitador para o professor.

**Que opinião tem sobre as plataformas e aplicações electrónicas da DGEstE? Têm contribuído para o desenvolvimento e aprofundamento da autonomia das escolas?**

Da DGEstE temos de salientar duas plataformas: a central, onde tudo tem de ser colocado e tem de ser consultada dia-a-dia, que tem vários links. Há uns anos, praticamente todos tinham acesso à plataforma [da Direcção regional de Educação]. Agora tornaram o acesso mais restritivo. Alguns serviços vêm com *links* próprios e só com “aquele” *link* se pode entrar na DGEstE. Na DGEstE Central praticamente colocamos tudo; muitos dados já são repetidos da DGAE. Entretanto a DGEstE de Serviços Regional duplica muita informação. Hoje temos de colocar uma informação na DGEstE, no dia seguinte vem o pedido da DGEstE regional para a colocar na sua plataforma. É um trabalho acrescido; a nossa autonomia, não vou dizer que é posta em causa, está completamente “controlada”. Disso não temos dúvidas. Tudo o que nós fazemos está lá para eles saberem, ou tudo o que queremos fazer, temos de dar conhecimento e aqui tudo muito pertinho, na DGEstE regional.

**Considera que a utilização dos meios electrónicos contribuiu para um aumento de solicitação de tarefas “de um dia para o outro”?**

Sim. Praticamente de um dia para o outro. Geralmente são quarenta e oito horas. Neste momento, todos os professores estão de férias, pedem-nos informações ou indicações de professores para formação. Temos de contactar professores que estão em férias para saber se são ou não voluntários para fazer a formação e temos quarenta e oito horas para fazer isso. Isto é pedido pela DGEstE, pela DGEstE regional e pela DGAE. E temos de replicar a informação, ou seja, isto é uma autonomia extraordinária...

**Na sua opinião, quais são os objectivos principais do Ministério da Educação e Ciência ao utilizar as plataformas electrónicas como meio cada vez mais frequente de comunicação com as escolas?**

Primeiro sabem e sabemos que somos controlados; significa que temos de ter muito cuidado com as nossas opções. Sabemos que quando tomamos uma iniciativa ou vamos dar determinada tarefa, esta tem de estar já prevista e tem de ter o aval da tutela, ou seja, somos controlados dia-a-dia. Também sabemos que somos obrigados a cumprir. No passado, fazíamos as coisas e entretanto, dali a dois, três meses vinha a informação “queira cessar e fazer assim” e nós lá corrigíamos. Agora já não é assim. Ao sabermos que somos controlados, temos de

cumprir exatamente a tarefa que eles pretendem que seja feita e da forma como querem. Daí a nossa autonomia ser exclusivamente pedagógica, e só. Administrativa e financeira é zero. Tudo é totalmente controlado. Mas tenho de reconhecer que é um facilitador e sabemos que a lei assim pelo menos estar a ser respeitada... Na parte dos Recursos Humanos, neste momento, sabemos que não temos hipótese de contratar nem mais uma hora, porque a plataforma não permite. Dantes contratávamos um docente por dez horas; mas dali a quinze dias havia necessidade de mais três ou quatro...Hoje isso é impossível. É um novo contrato, ou seja, aquele docente não pode concorrer a essas horas. Está impedido de fazer um segundo contrato na mesma instituição. Não podemos alterar um contrato de um dia para o outro. Quem fizer um contrato por dez horas numa escola, fica com dez horas até ao final do ano lectivo. Se existir uma segunda oferta, este professor não pode concorrer. É triste e lamentável, mas é a lei. Pode é concorrer para outra escola. É extraordinário! Mas também é lei...



## **E020G – Entrevista com o elemento 2 do órgão de gestão**

### **Entrevista realizada nas instalações da unidade de observação, em Setembro de 2013**

#### **Que plataformas electrónicas da administração central utiliza mais frequentemente?**

Utilizo a DGAE, MISI e DGEstE; da DGAE, tudo que seja relacionado com concursos, contratação de docentes, elaboração de contratos e todas as plataformas que fazem parte da DGAE; da MISI, no início de cada ano lectivo para lançar os horários dos docentes a nível da componente lectiva e componente não lectiva; na DGEstE, a acumulação de funções dos docentes no início de cada ano, elaboro a acumulação para ser aprovada pela DGEstE, lanço os dados dos alunos subsidiados que tem de ser feito no início de cada período, portanto, no primeiro, segundo e terceiro períodos, porque há sempre alteração dos dados e há a necessidade de alterar esses dados no início de cada período.

#### **Como decorreu o processo de implementação e habituação aos procedimentos por via electrónica na escola?**

De uma maneira geral criou um certo *stress* e teve bastantes constrangimentos porque estas plataformas implicaram muito tempo - e para mais eu não sou uma pessoa bastante familiarizada com a informática -, exigiu de mim bastante tempo e cada plataforma implica a leitura de vários guiões, de vários manuais de instruções e não foi fácil trabalhar e habituar à implementação [das plataformas].

#### **Isso implicou, sobretudo no início, um aumento de carga de trabalho?**

Muita, muita. Primeiro, porque havia uma plataforma única da MISI, depois começou a haver a plataforma da Inspeção Geral da Educação e, neste momento, tudo já é lançado na MISI e o mesmo assunto, por vezes, é lançado na plataforma da MISI, da DGEstE. Pelo menos nessas duas plataformas têm sempre os mesmos dados e isso implica realmente muito tempo para o lançamento dos dados.

**Acha que as plataformas electrónicas vieram diminuir e tornar mais rápida a execução das tarefas administrativas ou pelo contrário implicaram a criação de novas tarefas e novas solicitações “gastadoras de tempo”?**

Elas realmente vieram tornar-se mais rápidas, mas acabaram por ser umas “gastadoras de tempo”. Como disse há pouco, isto implica, por vezes, a leitura de vinte, trinta páginas de manuais de instruções e se tivermos várias plataformas para preencher e tivermos de ler vários manuais de vinte, trinta páginas tornam-se realmente bastante “gastadoras de tempo”.

**Mas, muitas vezes, elas provocam ou não, constrangimentos, maus funcionamentos, situações em que a pessoa não pode avançar na plataforma porque não preencheu convenientemente determinado campo antes, situações que se tornam difíceis de interpretar?**

Tivemos o caso do ano lectivo anterior, 2012/2013, em que tivemos de lançar, pela primeira vez, os dados de todos os professores na MISI, em que nessa plataforma temos o “profissional 1” e o “profissional 2”; no “profissional1” lançamos toda a componente lectiva do docente e ao lançá-la, temos de lançar também a componente não lectiva e perfazer o total de horas. Acontece que a realidade da nossa escola era estar organizada por blocos de quarenta e cinco minutos e, no ano passado, houve a hipótese de as escolas, dentro da sua autonomia, organizar os horários em blocos de quarenta e cinco ou cinquenta; nós organizamos em blocos de quarenta e cinco, mas no preenchimento da plataforma da MISI não correspondia à realidade da nossa escola. Isso implicou vários telefonemas da nossa parte para os técnicos da MISI e, depois de preenchido, dos técnicos da MISI para a nossa escola, em que não chegamos a conclusão nenhuma, porque a plataforma dizia que tínhamos de ter os horários organizados em vinte e duas horas, porque se os organizasse em vinte e quatro, aparecia-me o docente com horas extraordinárias...

**Vinte e quatro horas corresponde a quarenta e cinco minutos e vinte e duas a cinquenta...**

Mas na plataforma não diz se são horas ou minutos; lançamos o bloco e realmente não correspondia à realidade, porque a plataforma não estava adequada à realidade das escolas. Escolas organizadas em blocos de quarenta e cinco, ao preencher, os docentes iam todos aparecer com horas extraordinárias, porque aquilo estava centrado para as vinte e duas, para os cinquenta minutos. Liguei para a técnica da MISI que me respondeu:

- “Tem de pôr em vinte e dois”.



- “Desculpe, mas isso não está adequado à realidade da minha escola e sei que estes dados vão ser cruzados com a inspecção, depois esta aparece na escola e diz que isto foi tudo mal preenchido e que não está adequado à realidade da escola”.

- “Mas tem de ser assim, não pode fazer de outra maneira. Mas, olhe, fale na Segunda-feira com a Dr.<sup>a</sup> X, que está mais dentro deste assunto, para a esclarecer”.

Esta foi a nossa primeira grande guerra, a organização dos horários, de quantas horas se devia colocar na componente lectiva. Outra foi a componente não lectiva em que no “Profissional 2” temos de dizer o que é que o docente está a fazer, a desempenhar nas horas ao abrigo do artigo 79.º, nas horas de estabelecimento... Entretanto, como apareceu há pouco tempo a “coadjuvação”, no ano passado nos apoios tínhamos muitos docentes, sobretudo de Português e de Matemática, com “coadjuvação”. Chegava ao “Profissional 2” [na plataforma] e não tinha lá nenhuma situação onde colocar as horas desses docentes. Volto a ligar e a estar à espera às meias horas e uma hora para os técnicos da MISI e disseram-me:

- “Ah! Pois é... Pois não tem essas situações. Olhe, tem que pôr noutra situação ou então não coloque nada”.

- “Não, desculpe, mas para andar para a frente, para outro docente, tenho que ter os campos todos preenchidos, ao deixar esse em branco a plataforma não me deixa andar para a frente”...

- “Ah, pois é. Está de férias a Dr.<sup>a</sup> Y. Ligue depois, na Terça-feira, que a Dr.<sup>a</sup> vai explicar e dizer como é que irá fazer”.

Entretanto continuei, deixei estar na mesma, com os vinte quatro tempos e até comentei na secretaria: “Não. Vamos deixar estar, porque entretanto pode vir outra [pessoa] e dar outra informação totalmente diferente e andamos aqui para a frente e para trás e nunca mais terminamos o serviço. Daqui a pouco aparece a inspecção, quer ver o serviço e não temos nada preenchido”. Liga-me depois outra técnica e diz:

- “Ah! Estava a ver a vossa escola!... São uma escola muito inovadora!...”

- “Mas porquê, Dr.<sup>a</sup>?” – disse eu.

- “Tem tantos projectos e clubes!...”

- “Peço imensa desculpa, - disse eu - mas liguei para a MISI, falei com uma técnica que me disse para falar com outra que estava de férias, que iria informar sobre essa situação, mas realmente no ‘Profissional 2’ não há nenhuma situação que se adegue à função que cada docente está a desempenhar, de coadjuvação, de apoio...”

- “Então espere aí, vamos ver” - e do outro lado começou a olhar para a plataforma - “Então este docente o que está a fazer?”

- “Então faça favor de colocar aí duas horas para coadjuvação” - disse eu.

- “Ah, realmente, pois não está não, não tem. Tem de colocar em ‘Outros’”.

- “Pois, mas depois aparece-me muitas horas para ‘Outros’. Se vier a inspecção eu até posso justificar e explicar o que estão a fazer. Mas se não vier, fica aí uma imagem da escola que não corresponde à realidade”.

- “Ah, pois é”...

Passado uma semana, ligam-se novamente - até Outubro recebemos dois, três telefonemas da MISI quase todas as semanas, por causa da plataforma MISI - e diz a técnica:

- “Vai ter de organizar os blocos e pôr vinte e duas horas para cada docente, não pode ter as vinte e quatro” – disse ela.

- “Peço desculpa, - disse eu - mas se a inspecção vê isto, sabe que estamos organizados em blocos de quarenta e cinco, chega aqui e vê cinquenta, vai dizer que temos os horários todos incompletos”.

- “Não, mas tem de colocar, tem de colocar”.

Entretanto telefono para uma colega da escola L [concelho 2A, distrito 2] e perguntei:

- “W, desculpa, vocês já preencheram a plataforma da MISI por causa dos horários?”

- “Já, quem faz esse serviço são os Serviços Administrativos”.

- “Estás a organizar em blocos de quarenta e cinco?” – [perguntei] eu.

- “Estou.”

- “E como é que preencheram?” - Nesse momento não sabia porque foi um elemento dos Serviços Administrativos que preencheu, mas também pôs os vinte e dois tempos - “Mas isso não corresponde à realidade da tua escola”.

- “Pois, eu também já pensei nisso, mas como é que a gente vai fazer? Depois aparece como hora extraordinária...”.

Isto para explicar que no final de tudo, tive de fazer como eles quiseram, a minha ideia não prevaleceu; obrigaram-me e disseram-me “Tem de colocar assim, tem de colocar as vinte e duas horas”; por acaso não tive a inspecção, se tivesse o que lhe iria mostrar não correspondia à realidade da minha escola; iam aparecer com os mapas que em nada correspondiam à realidade da nossa escola. Portanto, só para ver que as plataformas, por vezes, não são o meio...

### **Um espelho...**

Um espelho da realidade das escolas.

### **Criam uma imagem diferente?...**

Uma imagem diferente das escolas. Há escolas que poderão ter a sorte de colocar lá e não ser alvo de inspecção e de mostrar aquilo que não são na realidade. De ter projectos, clubes, montes de euros de apoios, de mostrar o que não corresponde à realidade. Se não passa a inspecção, o poder central pode dizer: “Realmente é uma escola-modelo!”.

### **A lei permitia margem de liberdade para as escolas escolherem, mas na prática a plataforma é que manda...**

É que manda e tem que ser.

### **Costuma com frequência contactar ou ser contactado informalmente por colegas de outras escolas para partilha de informações e práticas na resolução de problemas relacionados com as plataformas? Como são escolhidas as escolas ou pessoas parceiras (percepção de que dominam melhor determinado assunto, maior confiança, amizade...)?**

Neste caso, costumo sempre contactar e falar com colegas que me inspiram confiança profissional. Tenho colegas que sei que são profissionais; tenho, por exemplo, uma colega que é esposa de um inspector e neste caso até chego a perguntar a ela – é ela que telefona mais vezes para mim do que eu para ela - quando ela me coloca alguma questão, eu pergunto-lhe: “Tens aí o teu marido que é inspector e vens perguntar a mim esses assuntos? Pergunta-lhe a ele. Ele melhor te poderá dizer o que vai perguntar e pedir às escolas”. Neste caso, eu costumo sempre falar com colegas do que até ligar para a DGAE. Tiro mais dúvidas com os próprios colegas e, então esses que me inspiram mais confiança, do que a própria DGAE, do que o próprio poder central.

### **As escolas costumam também concertar posições comuns entre elas como forma de cooperação e resolução de problemas? Quer dar algum exemplo que tenha por base ou motivo as plataformas ou aplicações electrónicas?**

Sim, sim. As escolas costumam realmente concertar posições comuns e ainda no ano lectivo anterior como houve esta alteração das escolas terem autonomia para organizarem os seus

horários em blocos de quarenta e cinco ou cinquenta minutos, as escolas dos concelhos 1A e 1B [distrito 1] reuniram-se para concertar este assunto, para ver se seria mais rentável organizar em quarenta e cinco ou cinquenta minutos. Portanto, isto é um ponto positivo e todos nós tentamos sempre o melhor e tentamos concertar entre nós em vez de tentar o poder central ou outras pessoas que nos possam dar informação sobre a melhor maneira como resolver as situações na escola. Portanto, nós costumamos reunir bastantes vezes até, os directores das escolas costumam reunir-se bastantes vezes quando há alguma situação mais complexa.

**Nessa reunião de que falou ou reuniões sobre esse assunto dos quarenta e cinco ou cinquenta minutos das unidades lectivas, a decisão tomada foi por larga maioria? Qual foi a razão por que tomaram essa decisão?**

A maioria optou por organizar os horários em blocos de quarenta e cinco minutos e chegámos à conclusão de que organizando os horários em blocos de quarenta e cinco minutos não eram enviados tantos professores para *horários zero* como se organizássemos os horários em cinquenta minutos. Outras escolas diziam que não. Eu fiz ver e até simulei um grupo, o grupo 200<sup>615</sup>, com um grupo aqui da minha escola e fiz ver que se realmente organizássemos os horários em blocos de cinquenta minutos eu tinha que mandar mais professores para *horário zero* do que organizando em quarenta e cinco. Outras escolas chegaram à conclusão diferente. E por quê? Porque cada escola tem a sua realidade e nós aqui na nossa escola temos professores de História [suficientes] enquanto noutros grupos poderia ser necessário requisitar, contratar docentes. Nós temos que pensar na realidade e se temos professores de História, eu não iria organizar horários em blocos de cinquenta, por exemplo, em História a carga que tinha lá [Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de Julho – diploma de organização e gestão dos currículos do ensino básico e secundário], em minutos, era de cento e trinta e cinco minutos e se organizasse em blocos de cinquenta minutos ia haver um prejuízo para a disciplina de História, para os professores de História de trinta e cinco minutos. Enquanto, organizando em quarenta e cinco minutos, eu dei três blocos de quarenta e cinco minutos. Foi esse que correspondeu à realidade aqui da nossa escola: no quinto ano [de escolaridade] três blocos de quarenta e cinco minutos, porque senão só poderia colocar dois blocos de cinquenta. Há outras escolas que possivelmente – não é beneficiar – mas que também pensaram noutros grupos e cada escola tem de ver a sua realidade para organizar nos quarenta e cinco ou cinquenta.

---

615 O grupo 200 é constituído pelos docentes com habilitação para leccionar as áreas disciplinares de Português, Estudos Sociais e História do segundo ciclo.

**A organização nos quarenta e cinco ou cinquenta minutos tem implicação com os grupos [disciplinares]...**

Com o quadro docente que temos no nosso agrupamento...

**Quer se opte por uma ou por outra vai beneficiar um determinado grupo disciplinar...**

É evidente. É evidente. E cada escola tem a sua realidade.

**E a escola procurará quanto possível não dispensar ou dispensar o mínimo de docentes?**

Dispensar o mínimo de docentes.

**Recorre com frequência à obtenção de informação em redes sociais da Internet, designadamente nos blogues especializados em temas de educação? A sua consulta torna-se útil e acha-os credíveis?**

Para ser sincera, todos os dias de manhã quando ligo computador vou logo ver o blogue X, Y e X, porque a informação, por vezes, chega primeiro a esses blogues do que vem do poder central. Torna-se muito útil, muito útil, porque nos alerta, chama-nos a atenção, por vezes, já têm a novidade nos próprios blogues e entramos na plataforma da DGAE e ainda não temos lá nenhuma informação. Por vezes, avisam que as plataformas vêm hoje para serem preenchidas ontem e o blogue avisa-nos logo e temos noção que temos trabalho naquele dia e até no próprio dia até às seis [dezoito] horas e a plataforma ainda não está disponível para a preenchermos.

**Quais destes apoios (poder central, colegas de outras escolas e blogues) costumam ser-lhe mais úteis e fornecer-lhe respostas mais rápidas?**

Colegas de outras escolas, os próprios blogues, porque o poder central, por vezes, quando queremos a informação ou o preenchimento de alguma plataforma, já a plataforma fechou e não há hipótese e os telefonemas passamos uma, duas, três [horas]...

**São fáceis de contactar [o poder central]?**

Muito difícil. Muito difícil contactar com o poder central. Estão sempre ocupados. É sempre música, música, música... Às vezes estamos tardes inteiras para podermos falar com eles. Por

isso, torna-se muito mais fácil contactar os colegas e ver a informação nos blogues do que contactar com o poder central.

**E consegue, através desses meios adquirir informações credíveis?**

Sim, sim, credíveis.

**Muitos utilizadores das plataformas queixam-se que o trabalho nelas aumenta os níveis de *stress*, responsabilidade e insegurança provocados pelo medo de clicar em ícones errados que não possibilitem o retorno ou a rectificação. Concorda com este facto?**

Concordo. Tive uma situação em relação à contratação de docentes em que a plataforma, lá, estava acessível, mas o manual de instruções ainda não estava disponível para consulta. Acontece que fiz a seriação dos candidatos e aparecia lá “notificação” dos cinco primeiros candidatos. Pensei que tinha de ser eu a notificar os candidatos e clicar em cada docente; só tinha um asterisco, eu clicava nele e pensava que ia comunicar com os docentes, para notificá-los para a entrevista. Mas não; ao clicar seleccionou o candidato. Por sorte foi o primeiro candidato; por sorte foi o candidato que acabou por ficar. Agora, na contratação de docentes, 50% é para análise curricular; os outros 50% é para a entrevista. Preocupada, aflita, stressada, evidente, liguei para o poder central, para os técnicos e a técnica respondeu-me:

- “Agora não há nada a fazer. Tem de seleccionar essa candidata. Faça tudo por tudo para que seja ela a candidata seleccionada”.

- “Peço imensa desculpa. – disse eu - Estou a seleccionar agora, os outros candidatos vão ver e vêem que seleccionei e já marquei a entrevista para os outros. Já coloquei na página da internet e, embora estejam notificados, já coloquei na página da internet a entrevista, quer dizer, vêem-na seleccionada e dizem logo ‘Não fez entrevista nenhuma’. Isso não tem lógica”.

- “Olhe, resolva porque agora nós aqui já não podemos fazer nada”.

Portanto, isso para mim criou-me muito *stress*, a minha sorte foi aquela candidata ter sido seleccionada. E se não fosse? Ou se ela não aparecesse? Ou outra situação qualquer... Eu fiquei ali numa situação que não podia resolver, nem me resolveram do poder central.

**Então, nesse caso, a plataforma manda...**

Cria muito *stress*; ela é que manda e não deixa que a alterem.

**Que opinião tem sobre o modelo de contratação electrónica de docentes? Simplificou o trabalho da escola?**

Simplificou e este ano mais do que no ano anterior, porque a seriação era feita por nós, no programa *Excel*...

**Está a referir-se à contratação de escola...**

Sim, contratação de docentes a nível de escola. O ano passado implicava colocar em *Excel* e seríamos nós, pelo *Excel*. Agora não. Esta plataforma já faz a seriação e faz realmente a notificação dos docentes.

**Que percepção tem sobre a experiência vivida pelos docentes durante o processo de candidatura electrónica?**

Neste ano lectivo que passou, 2012/2013, foi colocada uma docente do grupo 230<sup>616</sup>, aqui na nossa escola porque foi a seleccionada para leccionar nesse grupo. Qual é o nosso espanto quando chega à escola - fizemos a entrevista, era até primeira candidata - com uma graduação bastante elevada e achamos estranho ela ainda não ter sido colocada. Contou-nos que já tinha sido colocada numa outra escola e por azar, ao clicar, apareceu-lhe “Não aceite”. Na Aceitação, da parte da candidata, ela clicou e apareceu-lhe “Não aceite”. Ao ver aquilo, “Então eu coloquei para aceitar, como é que me apareceu aquilo?”. Ligou para a DGAE. Esta não resolveu a situação. A colega ficou sem colocação. Já estava desde o início do ano, porque ela veio em Março e ainda não tinha trabalhado desde que lhe aconteceu essa situação. Nós achamos estranho – tantos colegas que tinham sido colocados - e quando começou a contar, chorou. Ficou nervosa quando lhe dissemos que era a candidata seleccionada. Foi à direcção e pediu para sermos nós a clicar no “Aceito a colocação”, porque tinha medo que lhe acontecesse a mesma coisa. É um caso engraçado, porque a colega da direcção ligou o computador, entrou na plataforma para colocar lá e o ecrã ficou todo preto. A candidata entrou em pânico, porque pensou “Está a acontecer outra situação.”

**Algo de mágico, poderes estranhos...**

Entretanto, liguei o meu computador e disse-lhe:

- “Anda cá, Y, tu já estás aqui seleccionada pela escola. Anda cá aceitar.”

---

616 O grupo 230 é constituído pelos docentes com habilitação para leccionar as áreas disciplinares de Matemática e Ciências da Natureza do segundo ciclo.

- “Clica tu, Z, por favor, eu não quero mexer aí no computador”. - Eu cliquei e ficou aceite pelo candidato. Ficou tudo em ordem. Ela virou-se para fora e chorou, chorou, chorou... desesperada, porque tinha medo que lhe acontecesse aquilo que lhe aconteceu há uns meses atrás. A colega calou-se, mas isto não pode ficar resolvido assim. No meu entender, se fosse a mim que me acontecesse uma coisa destas, eu não deixava isto assim. Uma simples plataforma estragar a vida de uma pessoa? Não pode ser. É uma situação muito constrangedora.

**Mas nota que os docentes e mesmo os membros das equipas de gestão sentem maior *stress* e responsabilidade quando utilizam as plataformas do que com os meios tradicionais em formato de papel?**

É evidente, só o *stress* dos prazos... Temos plataformas que fecham às seis da tarde. Ora, se há dados que não temos de momento, cria-nos bastante *stress* no seu preenchimento, porque às seis fecha e não podemos ter mais acesso à plataforma. Cria bastante *stress*...

**Na sua opinião, quais são os objectivos principais do Ministério da Educação e Ciência ao utilizar as plataformas electrónicas como meio cada vez mais frequente de comunicação com as escolas?**

Primeiro, controlar-nos à distância. Nós estamos a ser controlados e temos a noção que estamos a ser controlar à distância, temos a noção disso.

**Têm a noção disso no dia-a-dia?**

Sim. Depois é restringir a autonomia das escolas. Lembro-me de casos, por exemplo, da formação de turmas. Mandamos dados da formação de turmas e eles à distância dizem que temos de ter menos uma turma. Mas não sabem a realidade das escolas.

**Turmas formadas de acordo com a lei, mas que não são aprovadas ou autorizadas?**

[Formadas de acordo] Com a lei e que não são autorizadas. Temos o caso do 1.º Ciclo, em que diminuíram uma turma, porque orientam-se pelos números: colocando vinte alunos por turma, aquilo dá quarenta turmas e nós na realidade temos quarenta e uma. Mas eles não sabem que temos escolas distantes umas das outras e não se pode mandar doze ou catorze alunos para outra escola, até porque isso iria implicar mais custos...



**Movimentação para outras freguesias...**

De freguesia para freguesia, implica outros custos, até a própria organização dos pais e dos miúdos que já estão habituados àquela escola e terem que ser deslocados para outra escola... Era um lugar a extinguir, por causa de um docente, mas eles não se podem orientar por números.

**As plataformas, na sua opinião, vieram dar maior relevo à quantificação, aos números, às estatísticas?**

Aos números, à estatística, sem margem de dúvida.



## **E030G – Entrevista com o Elemento 3 do Órgão de Gestão**

**Entrevista realizada nas instalações da unidade de observação, em Setembro de 2013**

**Que plataformas electrónicas da administração central utiliza mais frequentemente?**

Com frequência as plataformas da Direcção Geral da Administração Escolar (DGAE) para concursos, costumo visitar as outras plataformas para docentes, ver as informações; com mais frequência é a plataforma dos concursos e pontualmente a da DGEstE para preencher um ou outro quadro quando me é solicitado.

**Considera as plataformas electrónicas que usa habitualmente de fácil compreensão e utilização?**

Depende. Algumas são, mas outras senão fossem os manuais de preenchimento tornar-se-ia um bocado difícil, porque, por vezes, não se entende muito bem o que o gestor da plataforma pretende com esses dados que temos de inserir e, portanto, é um suporte para compreendermos e sabermos onde eles querem chegar. Já aconteceu de a plataforma estar disponível e nós fazermos a leitura da plataforma e até é assim que a temos que preencher, só que depois saem as orientações (depois da plataforma estar disponível) e verificamos que não preenchemos adequadamente, porque assentamos em premissas, em outras orientações que já tinham sido dadas anteriormente noutras situações e que ali são alteradas. Como tínhamos preenchido há pouco tempo uma plataforma parecida com umas orientações, achamos que aquela, da maneira como estavam construídos os quadros e as informações que pedia, não tivemos dúvidas a preencher, achamos que o mais lógico era daquela forma. Quando saíram algumas horas depois as orientações para o preenchimento da plataforma, verificámos que havia dados que não eram aqueles que nos tinham pedido e que tivemos que alterar.

**Que efeitos terá provocado a introdução dos meios electrónicos na interacção entre o poder central e os actores escolares?**

Acho que há um maior poder e um maior controlo do poder central, porque tem uma maior visão global de todos os professores, de todos os funcionários que existem em cada escola, o tipo de formação que eles têm, em que é que eles estão ocupados em relação aos horários... Portanto, como está tudo inserido em plataformas, o poder central tem acesso a toda a informação que quer e pode fazer o cruzamento de dados; [isto] dá-lhe um poder [em relação]

há uns anos, visto que estava tudo em suporte de papel e levava algum tempo a chegar lá a informação; agora não, agora está sempre disponível, porque as escolas têm que preencher uma série de plataformas com uma série de informação e penso que tudo junto, eles sabem onde está cada professor, a cada hora e a fazer o quê (pelo menos o que está registado) ... Isso dá o poder de saber e o poder de controlar e se calhar rentabilizar melhor os actores da educação. Nós sabemos que, muitas vezes, contra nós, mas a verdade é que isso permite-lhes ter a tal visão que lhes vai permitindo fazer estas mudanças.

**E qual a postura dominante adoptada pelos actores escolares na utilização das plataformas e aplicações electrónicas? Consideram-nas soberanas ou utilizam-nas também como forma de contornar as imposições do poder central?**

Penso que consideram soberanas e até com um certo receio: é uma coisa do poder que estão a pedir... No geral ainda não se domina formas de contornar muito bem, porque as plataformas são muito estanques. Pode pontualmente – isto porque as plataformas podem não dar todas as respostas - ter acontecido de terem descoberto uma forma de contornar, mas penso que foi mais por sorte do que intencional. É claro que se no ano seguinte se mantém tudo igual, é fácil contornar novamente. Pelo menos, que eu saiba, não me parece que as pessoas tenham aquela intenção de ver onde podem contornar a informação ou adequar a informação para proveito próprio. Não sinto que saibam já contornar essas coisas ou, pelo menos, não é muito divulgado.

**Como resolve os constrangimentos e problemas sentidos na utilização das plataformas? Costuma recorrer em primeiro lugar aos técnicos do poder central ou antes ao apoio e partilha de práticas com colegas conhecidos de outras escolas?**

Tento sempre os técnicos do poder central. Só que como é muito difícil, por vezes, chegar a eles e esclarecer, e também depende do tempo que temos, sabemos que leva algum tempo a conseguir contactá-los, por vezes, recorremos a informação que está disponível na internet ou nos blogues ou, inclusive, recorremos a colegas que estão noutras direcções, pois têm de preencher as mesmas plataformas, saber se já começaram, se encontraram aquele problema...

**Que experiência tem do contacto com os técnicos da administração central ou dos gestores das plataformas electrónicas? Costumam ser fáceis de contactar? Aceitam opiniões ou impõem as suas?**

Não são fáceis de contactar, pois quem faz a gestão destas plataformas, nós não temos acesso directo a eles, só se houver algum problema e aí somos encaminhados para eles, senão temos de pôr sempre [o problema] a quem está, nomeadamente na DGAE, na Direcção Regional que depois nos poderão encaminhar. Alterações às plataformas não fazem, quando muito se a plataforma já estiver bloqueada e não permitir a alteração de alguns dados ou de algum engano que foi feito eles disponibilizam na plataforma. Nós podemos dar algumas sugestões, mas não é na hora que eles vão mudá-las. Essas sugestões ficarão para futuro em seguintes plataformas que estejam disponíveis; penso que eles vão recolhendo essa informação para que no futuro se possa evitar esse tipo de problemas.

**Recorre com frequência à obtenção de informação em redes sociais da Internet, designadamente nos blogues especializados em temas de educação?**

Recorro muito frequentemente. Inclusive se sei que há algumas novidades que vão aparecer e que estamos dependentes, por vezes, antes de chegar às escolas (não sei como) chega aos blogues alguma informação, das datas que estão para sair ou o conteúdo de alguns diplomas. Temos que ter sempre algum cuidado porque sabemos que não é oficial e, portanto, pode haver sempre alguma especulação em alguma informação, mas em muitas situações ajudam-nos a esclarecer algumas dúvidas, porque geralmente os blogues como têm uma parte dos comentários, se formos ler há colegas em várias situações a fazer esses comentários e, às vezes, nesses comentários se a notícia ou o comentário feito nesse blogue não nos esclarece, dentro desses comentários vem algum esclarecimento que nos ajuda a perceber se somos só nós que estamos a ter essa dificuldade ou se é [também] o resto das outras pessoas que têm de a preencher; também nos ajuda [no sentido em que] nós estamos a preencher, estamos a dominar a plataforma na perspectiva da gestão e, por vezes, nestes blogues dá-nos a perspectiva do professor, porque quando o professor está a concorrer nós não temos acesso à forma como o professor concorre e, portanto, esses blogues ajudam-nos a perceber as dificuldades que o professor sentiu e já nos está a alertar para algumas coisas que nós vamos encontrar quando formos validar, quando formos ver os dados do professor ou a forma como ele concorreu; já nos está a alertar: por quê? “Ah! Os professores encontraram muitas dificuldades neste campo” e já

nos está a alertar para que naquele campo se não foi preenchido correctamente porque os professores não o compreenderam, nomeadamente nos concursos, nós quando vamos validar já estamos mais atentos porque naquele campo os professores tiveram mais dificuldades.

**Têm sido muito úteis?**

Estes blogues que estão ligados à educação e que fazem o tratamento exaustivo e fazem passar a informação, eu penso que sim. Por vezes, é mais célere tirar dúvidas nesses blogues do que conseguir ligar para a DGAE em momentos em que todas as escolas querem ligar e já me aconteceu de estar, por vezes, sete, oito horas em espera para poder esclarecer uma dúvida...

**O que acha disso? Sete horas agarrada ao telefone...**

Muito mau! Muito Mau!

**Mesmo para a nossa postura como funcionário ou como membro de uma equipa de gestão, sete horas agarrada ao telefone não é demais?**

Contabilizando que houve um concurso em que estive sete horas num dia e seis horas no outro, porque no primeiro dia tive que desligar porque os serviços encerraram e não havia essa possibilidade. Só no dia seguinte. É claro que eles também têm um sistema de respostas na plataforma que eu ainda não percebi se é mais célere ou não que o telefone; eles lá dizem que a resposta é em vinte e quatro horas, mas só se pode fazer uma pergunta muito objectiva com x caracteres e nós queremos ser bem esclarecidos e, às vezes, a resposta de “sim”, “não” ou “é possível”, porque nós queremos pôr uma situação concreta, e a plataforma não o permite. Deveria haver um sistema que permitisse às escolas tirarem dúvidas, porque são muitas escolas pelo país e ligam todas para o mesmo sítio e se há um problema na plataforma, uma dúvida que, pelo que eu me apercebi, em alguns momentos era comum a quase todas as escolas, não conseguíamos ajudar uns aos outros porque o preenchimento desses dados poderia implicar ou não a colocação de professores, de recursos ou a invalidação e, portanto, tínhamos que ter certezas daquilo que estávamos a fazer, com receio que depois fosse irreversível e não fosse possível alterar nenhum dado. Ainda maior é a insegurança quando verificamos que ao nosso lado três ou quatro escolas e cada uma está a fazer de maneira diferente. É porque a mensagem não está a chegar da maneira mais adequada às escolas, porque cada um fazia a sua leitura e isto cria uma ansiedade muito grande quando há prazos para preencher os dados, quando

sabemos que do preenchimento desses dados a gestão da escola pode ficar comprometida ou não com a falta de recursos ou com recursos a mais.

**Quais destes apoios (poder central, colegas de outras escolas e blogues) costumam ser-lhe mais úteis e fornecer-lhe respostas mais rápidas?**

As respostas mais rápidas são provavelmente em alguns casos dos blogues, mas as mais fiáveis são as do poder central, porque são aquelas [pelas quais] efectivamente temos que nos orientar e, por isso, eu fazia sempre questão, se tinha dúvidas, esperava sempre por alguma resposta do poder central. Eu era um bocadinho persistente porque o telemóvel vai permitindo alguma autonomia, porque se estiver dependente da telefonista é muito complicado pôr um funcionário da escola – até porque há outras pessoas que querem fazer ligações – sete horas à espera para ser atendida, para ter uma resposta. Acho que deveria haver uma forma diferente, porque por muito que os blogues ou os colegas nos possam ajudar nalgumas situações menos graves ou que a nossa dúvida é pontual ou é só um esclarecimento, quando nós temos quase a certeza, isso é fácil. Agora, quando são dúvidas de grande responsabilidade e nós queremos ter a certeza daquilo que estamos a fazer, porque, por vezes, o poder central também não nos sabe responder, também já aconteceu de ter ficado muitas horas à espera para esclarecer algumas dúvidas e ter ficado com elas na mesma porque a pessoa que estava do outro lado não me soube esclarecer; acho que também depende muito (não sei se são técnicos, se são professores destacados, não sei bem a sua formação) da sorte [dos técnicos que atendem]. Se encontro alguém que sabe para onde nos encaminhar, já me aconteceu, nomeadamente nos concursos por causa de um processo, ligar num dia e darem-me uma resposta com a qual eu não fiquei muito satisfeita e, portanto, como fiquei com dúvidas voltei a ligar no outro dia e a pessoa com quem falei da segunda vez reencaminhou-me mesmo para um sítio onde fazem a gestão dos processos e onde tinham acesso ao processo e conseguiram abrir o processo do professor do outro lado e deram-me o esclarecimento da forma mais fiável possível.

**As plataformas electrónicas são consideradas por muitos utilizadores como demasiado rígidas e uniformes, não atendendo às variadas situações concretas da realidade escolar. Concorda?**

Concordo. Elas têm melhorado com o passar dos anos. Penso que as plataformas têm simplificado um bocadinho e têm permitido um alargamento dos dados que são inseridos nas plataformas. Existem, ainda, algumas situações que não estão previstas, porque são situações

muito pontuais e que depois é muito difícil perceber como é que em termos de plataforma se poderá gerir aquela situação porque não está prevista e depois não há muita gente que nos possa dizer “Como é que eu faço aqui?”, porque o gestor da plataforma trabalha com os dados que lhe pedem para inserir e não tem a formação a nível da solução destas questões e as outras pessoas que têm a solução para estas questões não sabem trabalhar com a plataforma e não sabem como alterar ou como permitir a introdução desses dados. O que acaba em muitas situações por criar constrangimentos, nomeadamente para quem está numa situação que é diferente das outras todas. Sei que isso aconteceu, nomeadamente, no preenchimento do E-Bio com uma colega que tendo uma formação de base do pré-escolar, fez uma especialização no ensino especial, está destacada na intervenção precoce, portanto, não está colocada pelo ensino especial e a plataforma não prevê isso. Prevê que ela esteja ligada ou ao pré-escolar ou ao ensino especial e ela está ligada à intervenção precoce que é uma organização diferente e não lhe permitiu no E-Bio apresentar os dados da situação em que ela se encontra. Ou seja, ela nem é, neste momento, professora do ensino especial nos quadros do Ministério, mas também não é educadora e, portanto, ela acaba por não poder preencher nenhuma das situações, porque não é uma educadora com o curso de educação especial a trabalhar no pré-escolar, mas também não é professora do ensino especial colocada no ensino especial.

#### **Como foi resolvida a situação?**

Não sei se essa situação chegou a ser resolvida, ainda não falei com a colega, porque como o preenchimento do E-Bio não era obrigatório, penso que virá agora uma segunda fase e aí, sim, se calhar vão ter que pensar no caso dela. Neste momento houve alguns professores inclusive que não preencheram o E-Bio. Este é um dos casos que eu me lembro que foi uma plataforma que quase todos os professores tiveram que preencher e nesta situação concreta não permitia à colega explicar a situação em que ela estava.

**Muitos utilizadores das plataformas queixam-se que o trabalho nelas aumenta os níveis de *stress*, responsabilidade e insegurança provocados pelo medo de clicar em ícones errados que não possibilitem o retorno ou a rectificação. Concorda com este facto?**

Concordo, concordo. Concordo, porque todos nós sabemos de histórias de pessoas que ficaram prejudicadas na sua vida pessoal porque na altura em estavam a preencher a plataforma ou se enganaram ou não fizeram a leitura correcta do que a plataforma pedia ou na hora - porque



também já aconteceu - o computador simplesmente bloqueia e fica sem saber se fez a submissão ou não dos dados e, portanto, não sabe se eles ficaram registados; como sabemos isso tudo e são coisas novas às quais nos estamos a adaptar, vai-nos criar um nível de *stress* muito grande. Eu penso que mesmo quando as plataformas são simples e objectivas nos sentimos sempre muito nervosos. Pessoalmente sabendo que tenho que preencher, que inserir dados [na plataforma], já tenho que ter aquela disponibilidade mental e calma porque já sei que entro em *stress* facilmente ou, então se as coisas não correm bem ou se tenho dúvidas, mesmo aquilo que nos parece óbvio de preencher, no momento em que sabemos que depois de submeter já não há volta a dar, ficamos nervosos até nos convenceremos que tem que ser...

**A disposição mental de uma pessoa a utilizar uma plataforma é diferente da disposição mental a trabalhar em formato de papel ou nos meios tradicionais?**

Eu penso que sim. No formato papel nós temos aquela ideia que podemos sempre rever, ler, reformular mais tarde, ir fazendo; na plataforma nós temos sempre a ideia que depois de clicar e submeter não há volta a dar. Mesmo que – e nós sabemos que em algumas situações, nomeadamente agora nos concursos, é possível ao professor que se enganou... em algumas fases dos concursos, porque já vi muitos colegas serem muito prejudicados porque se esqueceram de pôr um “sim” num quadradinho ou um “não” ou esquecerem-se de submeter ou a plataforma não estar muito objectiva e chegar a um ponto (que aconteceu também) das pessoas não saberem muito bem se submeteram ou não, porque a plataforma tinha várias páginas, várias sequências e voltavam atrás e à frente e naquilo tudo perdiam-se sem saber se estava submetido ou não. Isto é um criador de *stress* extra.

**Considera a aplicação electrónica da contratação de docentes ajustada ao quadro legal que rege a contratação de escola? Simplificou o trabalho da escola?**

Eu penso que simplificou na medida em que os professores se inscrevem na plataforma, concorrem na plataforma, a própria plataforma faz o *download* e faz a listagem ordenada por graduação e nós, à partida, depois só temos que chamar os professores mais graduados que já estão na lista. Portanto, nesse aspecto a plataforma da contratação de escola penso que está objectiva, o que não quer dizer que eu ache que o próprio sistema em si de contratação de escola como tem adicionalmente a parte do currículo ou da entrevista não complique depois

mais as coisas, mas a parte da selecção dos candidatos por graduação, penso que está simplificada...

**Que era uma selecção que anteriormente era feita pela escola e agora é feita pela própria plataforma...**

O que é óptimo, por exemplo, porque se os professores estiverem atentos podem inclusive dizer se querem vir à entrevista, se já estão colocados ou não e torna o processo mais célere.

**Embora tenha retirado alguma autonomia à escola, a escola agradece porque lhes simplificou o trabalho...**

Nesta parte da autonomia a escola tinha sempre que se orientar pela graduação. O que simplificou foi a questão de os próprios professores terem que fazer parte do trabalho na plataforma e depois a escola fazer a própria selecção dos professores mais graduados para chamar ou para a entrevista ou para a apresentação do currículo e é possível ser mais rápido também: a partir do momento que a plataforma está encerrada porque passou o prazo para as candidaturas é muito fácil ter quase logo uma perspectiva dos professores que vêm à entrevista e de ter os dados deles. Penso que neste momento essa é talvez a parte mais simples do processo.

**Que percepção tem sobre a experiência vivida pelos docentes durante o processo de candidatura electrónica?**

A percepção que tenho é que é sempre uma situação que lhes causa algum *stress*, inclusive tive a oportunidade de assistir a uma situação, penso que duas mais concretas, de professores que já tiveram problemas no acesso quando era para fazer a aceitação de lugares, nomeadamente uma colega que ela diz que tem a certeza que clicou e que fez a aceitação, mas a plataforma assumiu o “não” e não houve nada a fazer; não foi possível corrigir, não foi possível a professora justificar que não foi isso que aconteceu, que tem a certeza que clicou no “sim” e não percebe o que aconteceu. Conheço dois casos em que aconteceu isso (na mesma situação) e que não foi possível reverter. Ora, dois casos num ano...

**E em que a vontade do docente era diferente...**

Era diferente. A vontade do docente era “sim” e ao clicarem não sabem o que aconteceu. Eu penso que essa questão da aceitação ou não, deveria ser diferente, devia ser uma coisa mais estanque, porque de um para o outro na plataforma estão muito próximos e ao passar com o rato...

**E alertas... Não tem nenhum alerta a dizer “tem a certeza que quer aceitar”?**

Penso que não. São estas pequenas coisas – da perspectiva do docente – que é preciso pensar para nos dar aquela segurança de se eu me enganar a própria plataforma vai-me perguntar uma ou duas vezes, porque há plataformas que fazem isso, têm alertas “tem a certeza que quer...”

**Isso dá mais segurança?**

Dá mais segurança, claro, porque permite ao professor reflectir “Ah! Mas não foi isto que eu coloquei!” e cancelamos imediatamente e podemos corrigir. Que é sempre um factor de algum *stress*, acho que sim.

**Considera que a utilização dos meios electrónicos contribuiu para o reforço da prática de exigir o cumprimento de tarefas “de um dia para o outro”?**

Eu penso que sim, porque permite uma maior rapidez nas respostas. O poder central, por vezes, pensa que é só chegar lá e clicar; é preciso reunir os dados, confrontar, ver se no suporte de papel que temos nos nossos registos das escolas e verificar esses dados todos. Às vezes não temos aquela disponibilidade – se tem que ser, tem que ser e abandonamos as outras tarefas todas para responder ao poder central -, mas o que me parece é que nos últimos tempos vem um pedido num dia para ser a resposta no outro e, às vezes, tem que ser decisões que têm que ser muito ponderadas, têm que ser analisadas porque dessas decisões dependem a vida das escolas. Ainda há pouco tempo tivemos conhecimento disso: o sr. director falou-nos que recebeu um *e-mail* num dia para preencher uma plataforma no dia seguinte, que tinha x horas para preencher, que era preciso pensar como é que se iria fazer e, às vezes, não há tempo. Eu sinto isso, sinto que há cada vez mais essa exigência; como é clicar rápido, cada vez querem essa resposta mais rápida. Tudo bem porque permite agilizar alguns processos que, se calhar antigamente levavam imenso tempo e também prejudicavam o funcionamento das escolas, mas neste momento parece-me que, e eu sinto um bocado isso quando na direcção chegava uma

tarefa para fazer de um dia para o outro éramos todos mobilizados para tentar reunir informação, saber como iríamos preencher, saber que dados iríamos introduzir e isso também cria algum *stress*, porque é quase de um dia para o outro, de uma hora para a outra e não temos o tempo sequer até à hora do correio, porque quando era pelo correio dizíamos assim: “Só enviamos o correio às cinco horas... Até às cinco...”. Agora não, é quase de imediato que essa informação é exigida.

**Na sua opinião, quais são os objectivos principais do Ministério da Educação e Ciência ao utilizar as plataformas electrónicas como meio cada vez mais frequente de comunicação com as escolas?**

Eu penso que um dos objectivos será agilizar este processo de comunicação com as escolas e ter as respostas o mais rápido possível, porque nota-se que cada vez mais as coisas são feitas muito em cima da hora porque eles sabem que todas as escolas têm internet com uma resposta relativamente boa, todas as escolas estão equipadas de maneira a poderem – poderá pontualmente surgir um problema técnico numa ou outra -, mas à partida todas as escolas têm que estar preparadas para essa resposta. É claro que ao poder central se calhar dá-lhes mais tempo e permite [por exemplo] “Vamos perguntar isto às escolas; daqui a dois ou três dias já sabemos”, para poderem fazer os tratamentos de dados e as análises que têm que fazer e reunir essa informação o mais rápido. [Outro dos objectivos é] poder reunir o maior número de informação possível de cada escola para poder tratar esses dados, porque ao ficarem numa determinada plataforma com o acesso frequente que eles têm de fazer cruzamento de dados, perceber e contextualizar cada vez mais essa escola, é exactamente isso que lhes dá mais poder, porque quanto mais informação [o poder central] tiver de cada situação, de cada professor, de cada escola, das coisas que a escola tem, das coisas que a escola faz, tem mais poder sobre essa escola para poder tomar decisões e se calhar retirar mais autonomia às escolas porque a informação que a escola tem, o poder central também tem.

## **E04SE – Entrevista a um elemento dos serviços administrativos**

**Entrevista realizada nas instalações da unidade de observação, em Setembro de 2013**

**Que plataformas electrónicas da administração central utiliza mais frequentemente?**

O MISI, a Gestão de Entidades DRI da Segurança Social, a da Caixa Geral de Aposentações, mais concretamente o RCI, ADSE Directa e o *site* do Portal das Finanças.

**Acha que as plataformas electrónicas vieram tornar mais rápido e simples o trabalho administrativo?**

Tem duas variantes; mais rápido em algumas situações sim, porque há situações em que podemos importar dados que vêm de outros lados e só alteramos o que é necessário; por outro lado, também há situações em que é mais trabalhoso, porque se tivermos que inserir os dados de novo é mais trabalhoso, mais discriminativo, por exemplo, se tivermos que lançar uma ficha nova, por exemplo no programa de vencimentos, podemos pegar no registo biográfico e lançar, imagine que é uma pessoa que tem vinte anos de serviço, temos que lançar ano a ano os dias se houver mais do que uma escola no mesmo ano, mais que uma escola por várias linhas e aí já é mais trabalhoso. De qualquer maneira também facilita nessa situação de poder importar dados de outras escolas que já tenham gravado.

**Ou seja, há compatibilidade entre sistemas informáticos e plataformas?**

Com determinados programas, sim. Enquanto há outros programas... ainda hoje, por exemplo, pedi dados a duas escolas que me disseram que não exportavam essa parte, porquê? Porque o programa não é igual e não dá para importar esses dados; nesse caso irei ter que lançar tudo manualmente.

**Então essa compatibilidade ainda não é a desejável?**

Ainda não, se bem que a nível geral em termos de programa de vencimentos, a maior parte das escolas, a nível nacional, já optaram pelo mesmo, mas ainda há algumas que não. E depois há também as escolas particulares que por norma também não têm este tipo de programas.

**Também existem problemas e dificuldades na utilização das plataformas?**

Também.

**Como costuma resolvê-los?**

Normalmente, ligando, se for no caso do programa de vencimentos, para o *call center* do programa; quando é a nível do Ministério, normalmente tentamos ligar para as pessoas ligadas à plataforma em causa. Mas há situações, como por exemplo a da ADSE, que somos capazes de estar um dia inteiro a tentar contactar e não conseguimos.

**Então há certos organismos ou certas plataformas que são mais fáceis de contactar do que outras?**

Sim. A Caixa Geral de Aposentações, por exemplo, por norma tem os sectores - se bem que, às vezes, também passamos muito tempo ao telefone - e nós optamos pelo sector que queremos e normalmente dirigimo-nos directamente à pessoa que está ligada a ele. Agora na ADSE, é muito complicado.

**E quando têm, por exemplo, um problema urgente a resolver como é que fazem nessas situações?**

Ou mandamos por *e-mail*, mas que por norma nem sequer são resolvidos ou, então, tentamos entre colegas ou entre escolas.

**E recorrem com muita frequência?**

Sim, às vezes até a mais do que uma para ver a opinião de mais do que uma.

**A ver se coincide?**

Sim a ver se coincide ou não.

**Os serviços administrativos deste agrupamento costumam com frequência contactar ou serem contactados por colegas de outras escolas?**

Sim, sim.

**Como são escolhidos os colegas a quem pedem apoio?**

Por norma, mais na área da nossa escola. Noutras situações também, em termos de confiança, por exemplo, ter pessoas que já trabalham há muitos anos; há determinadas escolas onde conhecemos chefes de serviço que já têm muitos anos de experiência e normalmente fazemos isso: [contactamos] ou os colegas mais perto ou aqueles que sabemos que têm mais competência em determinadas áreas, porque às vezes há coisas novas como foi o POPH e nós ligávamos para escolas que já o estavam a utilizar. Ainda um dia destes, havia uma situação de uma estatística, em que havia colegas que interpretavam que a data final seria para o dia vinte e seis, porque um dos *sites* falava em vinte e seis e noutro falava no dia treze, liguei para uma colega que me disse: “ainda não peguei nisso, além de não ter tido tempo, mas para mim é para o dia vinte e seis” e não era: a data limite era treze. E depois há aquelas questões de interpretação e trocamos impressões uns com os outros.

**Com muita frequência?**

Com muita frequência.

**E costumam ligar antes aos colegas e só depois ao poder central ou [contrário]?**

Não, primeiro ao poder central e depois aos colegas.

**Então não ficam satisfeitas com a resposta do poder central?**

Às vezes não ficamos esclarecidas: ainda ficamos mais confusos.

**Porquê? As situações são muito específicas e eles não dão respostas capazes de esclarecer?**

Claras, muitas vezes, não. Acho que há várias situações, e mesmo assim entre colegas as interpretações são diferentes. Há muitas situações em que, mesmo dentro do mesmo organismo, ligamos e as opiniões são diferentes.

**Qual a postura dos técnicos ou pessoas que estão por detrás das plataformas ou técnicos da administração central? Aceitam opiniões, são sensíveis ou impõem as suas regras e temos de seguir o que eles dizem?**

É mais imposto. Por norma tem que ser como eles dizem e não há outra maneira de solucionar. Muito raramente se consegue dar a volta com opiniões nossas, a não ser claro, no caso do

programa de vencimentos, por exemplo, às vezes há coisas que só com a experiência do dia-a-dia é que vamos detetando determinadas situações que lhes vamos comunicando e eles vão alterando o programa. De resto, nas outras aplicações do Ministério, por norma tem que ser mesmo como eles querem.

**E nunca ficam com dúvidas sobre se eles tinham razão ou não?**

Ficamos várias vezes. Temos situações, por exemplo, entre organismos por exemplo entre a Segurança Social e o nosso Gabinete de Gestão Financeira: a Segurança Social insiste que é de uma maneira e a Gestão Financeira insiste que é de outra e nós não sabemos como havemos de proceder. Tentamos ver qual é a melhor maneira, mas, muitas vezes, não ficamos convencidos nem de quem está certo nem de que estamos a fazer o certo, mas eles dizem que tem que ser assim...

**Já aconteceu alguma vez, por exemplo, eles dizerem que tem que ser assim e vocês, através de contactos com outras escolas, ou mesmo de interpretação de Lei, verificarem que pode ser de outra forma, a forma correta? Como fizeram? Ou obedecem ao que eles dizem e ponto final?**

Às vezes não. Ainda há dias tive uma situação na Caixa Geral de Aposentações em que tivemos que inscrever uma pessoa que veio para cá a meio do mês; da escola de onde ela veio anteriormente não quiseram passar a documentação da pessoa para cá, ou seja não lhe podemos abonar naquele mês. Entretanto, tivemos que a inscrever na Caixa de Aposentações, e como a pessoa tinha um suplemento, ao pagar o suplemento, ela foi dada entrada na Caixa de Aposentações no dia um de Julho, por exemplo, mas já tinha que ter recebido gratificação há uns dias de Junho. Liguei para a Caixa de Aposentações, claro que a senhora só começou a receber por cá a partir do dia um de Julho e foi inscrita com data de um de Julho mas tinha que receber gratificações de Junho e perguntei como podia fazer isso, a resposta foi “não pode”. Então, ou a pessoa ia ficar sem receber o dinheiro, a outra escola também não lhe ia pagar porque não tinha que receber lá, e nós tivemos que resolver à nossa maneira, tivemos que contornar o assunto de maneira a ir o valor que a senhora efectivamente recebeu mas com a data de um de Julho, como se tivesse recebido tudo no mesmo mês.

**Ou seja, nesse caso não seguiram as orientações?**

Não.



**Mas normalmente seguem?**

Sim.

**As plataformas electrónicas são consideradas por muitos utilizadores como demasiado rígidas, não sendo possível “encaixar” nelas algumas situações concretas. Concorda?**

Sim. Há exemplos essencialmente na plataforma do MISI. Tivemos situações em relação a cargos de docentes que desempenham determinados cargos no horário não letivo que não estão contemplados no programa, contactamos os serviços e não conseguimos arranjar nenhum cargo onde se encaixasse. Por norma tentamos dar a volta num que fosse mais parecido, por exemplo. Depois tivemos a situação também do tempo dos blocos de quarenta e cinco ou cinquenta minutos que nós tínhamos registado de uma maneira e eles entendiam que tínhamos que registar de outra. Tivemos outro exemplo também acerca do índice de uma terapeuta da fala que também mandaram-nos fazer de determinada maneira e depois ligaram-nos a dizer que já não podia ser assim porque estava incorreto, mas até hoje ainda ninguém nos disse como é que se resolvia o assunto concretamente.

**Desta ultima situação?**

Sim. Ligamos para o programa de vencimentos, o programa de vencimentos diz que é a única maneira que conseguimos processar este caso de vencimento desta senhora e do MISI ligaram-nos recentemente a dizer que aquilo estava incorreto, que aquilo não podia ser assim.

**A forma como resolveram não corresponde à realidade?**

Não corresponde directamente; olhando à primeira, não. A única situação é colocar um código que corresponda a um valor diferente do vencimento da senhora, mas criar numa outra secção do programa o vencimento base dela.

**Mas não existe?**

O vencimento base dela não existe porque ela tem, por exemplo, dezassete horas e meia e o programa não permite criar meias horas. Ao acontecer isso, nenhum índice tem meias horas tivemos que pôr índice 999 e depois criar uma linha com o valor correto do vencimento base.

**O que aparece na plataforma corresponde ou não à realidade?**

Eu não sei como eles lá conseguem abrir o programa, como eles têm acesso àquilo... Realmente se eles abrirem aquilo no vencimento base da pessoa, o vencimento está lá o índice 999 - não corresponde efectivamente ao vencimento base da pessoa -, mas há um outro sector da ficha que tem vencimento base e o valor correcto. Até porque mesmo nas horas - é outro desses casos -, nas horas também não podemos pôr dezassete horas e meia, porque o programa não permite meias horas. Nunca poderíamos pôr o índice dela certo porque o programa nunca iria buscar, ou iria buscar o dezassete ou o dezoito e nunca reflectido o valor certo do vencimento.

**Então cada plataforma tem, muitas vezes, a sua interpretação e a sua lógica diferente de umas para as outras?**

É. Há situações em que mesmo entre os organismos que depois têm que tratar os dados, há situações em que não conseguiram entrar em consenso, arranjar uma maneira de resolver as situações.

**Já alguma vez foi contactada pelo poder central para alterar em determinada plataforma algum dado ou procedimento mesmo que este estivesse de acordo com a lei?**

Sim. Já tivemos uma comunicação na altura por causa do índice de duas professoras que nos alertaram para o caso deles estar errado e nós tivemos que esclarecer que não, o índice estava correto porque apesar das pessoas terem já longo tempo de serviço, ainda eram contratados e o Ministério pensava que o erro era nosso que em vez de termos o tempo de serviço, ou teríamos o tempo de serviço bem lançado e o índice estava errado ou o contrário. Nós fizemo-los ver e explicamos que o tempo de serviço estava correto e o índice estava correcto também porque a pessoa era contratada.

**As pessoas eram contratadas há muitos anos?**

Sim, já eram há muitos anos. Por isso mesmo é que eles achavam estranho ainda estarem no índice 151.

**Ou seja, eles viram que as características daquelas pessoas saíam da normalidade...**

Sim, da lei dos escalões; se eles forem ver à lei dos escalões vão ver que tem que ter X anos para estar naquele índice e no caso, estas pessoas não tinham sequer escalão, ainda estavam

no 151, quando com o tempo de serviço [que tinham] se estivessem no quadro já poderiam estar num escalão muito mais elevado.

**Esse facto não distorce a realidade escolar criando uma imagem da escola na plataforma que pode não corresponder à realidade?**

Sim, isso pode acontecer no caso dos cargos que não está reflectido o que é efetivamente e no número de horas de cada bloco. Em ambas as situações não é efetivamente o que se passa na realidade, mas é a maneira mais aproximada para podermos lançar no programa de forma a podermos exportar, porque, muitas vezes, há determinadas situações em que nem nos deixa exportar. Se houver por exemplo uma falha nas horas, que falte lançar o número de horas por exemplo do horário de alguém, o programa ao tentar fazer a exportação, avisa-nos que não podemos exportar porque o professor tal não tem componente letiva ou componente não letiva e nessas situações, quando não há outra maneira, temos que remediar e dar a volta. Pode não reflectir a realidade.

**Muitos utilizadores das plataformas queixam-se que o trabalho nelas aumenta os níveis de *stress*, responsabilidade e insegurança provocados pelo medo de clicar em ícones errados que não possibilitem o retorno ou a rectificação. Concorda com este facto?**

Sim, em determinadas situações. No caso, por exemplo, da Caixa Geral de Aposentações ao exportarmos a declaração mensal, nós inserimos os dados, vamos buscar os dados à plataforma deles podemos trabalhar nessa plataforma ou podemos ir buscar ao nosso programa de vencimentos, importar os dados, confiro se está direito e no fim pergunta se quer enviar e eu digo que sim. Se eventualmente me aperceber que foi um valor errado ou uma data errada naquele mês já não posso mais mexer naquela relação de descontos. Tenho que depois ao fim do mês pagar aquilo que foi emitido nessa relação e no mês seguinte, eventualmente fazer a actualização que for necessária ou rectificação do que for necessário, porque a partir do momento que é submetida a listagem já não permite rectificação.

**Considera que depois da introdução de plataformas e aplicações electrónicas nos serviços administrativos passou por maior número de situações de *stress*?**

Sim. Na maior parte das situações em relação a prazos mais apertados, porque eu julgo que as pessoas como também sabem que temos acesso às coisas informatizadas, às vezes, também

não têm a noção de que no terreno não é assim tão fácil compilar determinados dados e em tão pouco tempo. Por vezes, é mesmo complicado responder a essas situações dentro dos prazos, mas tem que ser e fazemos por isso, fazemos por cumpri-los sempre. Aliás até há situações em que, como esta que surgiu a semana passada, em que se não entregarmos dentro dos prazos podemos sofrer penalizações no orçamento. Era o caso desta última.

**Mas avisaram?**

Avisaram, a própria lei que fez a orientação para criarmos essa aplicação...

**Qual aplicação?**

Era da lei 59, por causa dos suplementos, vencimentos. Na própria lei dizia que se não fosse entregue dentro do prazo da plataforma, seria cortado no orçamento uma determinada percentagem.

**O orçamento da escola?**

Sim.

**E a plataforma lembrava isso?**

Sim. Em determinadas situações acontece isso, já não é a primeira vez - e esta foi uma delas - em que salientava que se não fosse entregue dentro do prazo tinha um corte de X por cento.

**E isso vinha destacado na plataforma?**

Vinha nos itens, nas indicações, eles juntavam também o Decreto-lei ou a Portaria e um dos itens era esse: ter em consideração que se não fosse dentro da data cortavam.

**Considera que isso pode originar, por exemplo, ter que trabalhar fora de horas, trabalhar até de casa?..**

Muitas vezes, muitas vezes... sem almoçar, de casa procuro não o fazer, prefiro ficar aqui mais tempo, no intervalo de almoço, no fim do dia quando está mais calmo e, às vezes, tem que ser mesmo em casa, mas como estão aqui os dados, por norma é mais aqui na escola. [Isso aconteceu] muitas vezes, muitas vezes para cumprir prazos...

**Isso aconteceu mais depois da introdução dos meios e aplicações electrónicos?**

Sim porque dantes existiam - nem era tanto na minha área - as estatísticas, mas por norma não era nada assim muito rígido; por exemplo, uma estatística mensal da ADSE... mas não era assim nada rígido. Eu acho que cada vez tem vindo a apertar mais e tem mesmo a ver com as coisas estarem informatizadas, só que os programas não fazem o trabalho automático. Temos que inserir dados e trabalhá-los não é assim tão fácil como muitas vezes se pensa.



## **E05AD – Entrevista com representante da associação de dirigentes escolares A**

**Entrevista realizada em instalações da sede do agrupamento onde o entrevistado é director, em Agosto de 2013**

**Como representante de uma associação de dirigentes escolares tem uma visão privilegiada sobre as interações entre o poder central e os actores escolares. Em que medida a crescente utilização dos meios electrónicos (correio electrónico, plataformas e aplicações electrónicas...) teve efeitos nessa relação?**

Num enquadramento mais global, a questão dos meios electrónicos tem vindo a ser cada vez mais utilizada. O que é facto é que temos verificado que há uma dispersão nos meios de comunicação que penalizam as potencialidades desses meios. Posso dar um exemplo muito recente em que os contactos da DGEstE têm vindo ou por *e-mail* ou inseridos na plataforma, na “área privada”, ou por fax; portanto, não há uma coerência no envio das comunicações. Ainda ontem recebi uma comunicação por fax de algo que, supostamente - já que verificamos as plataformas todos os dias -, poderia estar já inserido na plataforma. Nunca sabemos muito bem qual a forma pela qual vamos receber a comunicação e o mesmo é válido para as comunicações com a DGEstE dos serviços regionais, que têm o mesmo problema, há a plataforma de gestão documental, fazemos muito essa utilização, mas também nunca sabemos se as respostas vêm por lá, vêm por *e-mail* ou por outra forma. Ou seja, os meios existem, são adequados, - eu sou um grande defensor da utilização dos meios electrónicos como forma de otimizar o trabalho e de melhorar as comunicações - mas o que é facto é que verificamos que a dispersão de meios ou a inadequada utilização dos meios, a sua diversificação, penaliza um bocadinho a eficácia da comunicação, nesse sentido.

**Considera que as plataformas electrónicas vieram diminuir e tornar mais rápida a execução das tarefas administrativas ou, pelo contrário, implicaram a criação de novas tarefas e novas solicitações “gastadoras de tempo”?**

Se houvesse uma só plataforma poderia ser, de facto, muito rentável, mas a verdade é que temos variadas plataformas, temos que distribuir a informação por diversas solicitações...

### **Duplicam a informação?**

Duplicamos, triplicamos, quadruplicamos e, às vezes, torna-se muito ingrato estar a fornecer a quem, presumivelmente, teria acesso a todas as plataformas, repetidamente, ciclicamente a mesma informação, agora para um efeito, depois para outro e estamos sempre a repeti-la. Dou um exemplo muito recente: tivemos de introduzir tudo o que era salas do agrupamento na plataforma da Direcção dos Serviços Regionais da DGEstE e passado pouco tempo vieram pedir salas específicas de laboratório de Ciências. Portanto, não há um aproveitamento da informação que já existe, já é fornecida pelas escolas, pelos agrupamentos.

### **Que opinião tem sobre as características gerais das funcionalidades das plataformas e aplicações electrónicas usadas em contexto educativo? Como as utiliza o poder central?**

Já tive uma opinião mais favorável. Quando as plataformas iniciaram o seu percurso, e vamos recapitular desde que, há uns anos atrás, começaram a ser utilizadas para os concursos nacionais de docentes que, na altura, apesar de o arranque ter sido com algum sobressalto, começou a estabilizar e houve a preocupação de fazer formação, de auxiliar os agentes que as iam utilizar a tirarem o máximo proveito. Pareceu-me que nessa altura as coisas começaram a funcionar bem, apesar de um arranque em falso. O que tenho verificado é que as plataformas, em vez de se simplificarem e de se tornarem mais *userfriendly*, estão a ficar um bocadinho mais complexas e de mais difícil utilização. Por outro lado, deixou de haver formação; as plataformas são alteradas e o máximo que podemos ter é um manual de utilizador que, na maior parte das vezes, não cobre todas as necessidades e temos situações de, enquanto estamos a utilizar as plataformas, elas ainda estão a ser ajustadas. As plataformas são abertas, são lançadas para o utilizador e depois sofrem correcções a meio...

### **O que causa constrangimentos...**

Causa perturbação, constrangimentos, exactamente. Chega-se a uma determinada altura em que não se sabe bem se o que introduziu foi bem introduzido, se faltou alguma coisa.

### **E algumas têm uma linguagem muito técnica para as quais é necessário ter alguma preparação ou formação?**

Não, não me parece que a linguagem seja demasiado técnica, nem demasiado complicada. Consegue-se fazer. Por vezes, a utilização não é muito intuitiva e isso é que é mais complicado,



porque, por vezes, os locais para clicar para abrir novas janelas não estão muito explícitos ou não se percebe muito bem quais são os procedimentos que se devem seguir. A linguagem utilizada não é demasiado complicada; não são intuitivas. Ainda há pouco estivemos a fazer as validações das mobilidades e a primeira validação - depois as outras correram bem - foi apalpar terreno; havia inclusivamente uma caixa que abria para introduzirmos dados e que não tinha nenhum botão para “Concluído”, “Guardar” ou “Gravar”; tinha dois botões que induziam em erro e afinal aquilo introduzia-se e fechava-se e ficava... Há pequenas coisas... Dá-me a impressão que as plataformas são lançadas e pouco buriladas, ainda não estão aperfeiçoadas.

**E qual a postura dominante adoptada pelos actores escolares na utilização das plataformas e aplicações electrónicas? Consideram-nas dotadas de poderes soberanos e submetem-se-lhes ou utilizam-nas também como forma de contornar as imposições do poder central?**

É uma boa pergunta, porque de facto as plataformas têm pequenas *nuances* relativamente àquilo que presumimos que vai acontecer e isso também é falta de formação. Ao introduzirmos os dados, por vezes, não temos a noção clara daquilo que estamos a introduzir. Elas não são muito fáceis de escaparmos àquilo que é pedido. Portanto, nesse sentido considero que são soberanas, de facto, e, por vezes, até nos obrigam a comprometer quase a nossa integridade e volto ao exemplo mais recente da validação da mobilidade: havia dois ou três campos, duas ou três perguntas iniciais para as quais não podíamos responder – na maioria ou esmagadora maioria dos casos só se podia responder ou só havia a opção “sim” ou “não” - e o que deveria constar era um “não relevante” e validar na mesma. Nós tivemos de responder, para podermos realizar e cumprir os prazos, tivemos de prestar informações falsas. Não há outra maneira de dizer, é assim mesmo. Evidentemente que a tutela tem consciência disso e ao dizer isto não me parece que esteja a comprometer nada, mas a verdade é que estamos a prestar declarações falsas em função de uma plataforma que não está afinada, não está bem feita. Portanto, elas de facto sobrepõem-se e são soberanas e até tiranas quase, porque para cumprirmos os prazos temos de fazer aquilo que não devemos, temos de submeter e andar para a frente com respostas que não devíamos dar. Por exemplo, “o professor entregou procuração” - noventa e nove vírgula nove por cento dos professores não utiliza procuração para fazer o seu concurso, - ora, se respondermos que não, invalidamos o concurso; temos de responder que sim. Muito facilmente poderia estar outra opção...

**O poder central tem conhecimento destas situações...**

Tem, com certeza que tem. Fui contactado e tentei contactar várias vezes a Direcção Geral da Administração Escolar (DGAE) que gere estas coisas e transmiti as nossas opiniões sobre a plataforma.

**Eles são condescendentes desde que cumpra as regras?**

Não sei se são condescendentes ou não. Aqui é uma questão de assumirem que o erro é deles.

**Eles assumem?**

Suponho que neste caso não haverá problema. Mas, de facto, estamos a fazer uma coisa que não devemos. Não podemos fazer outra coisa. Imagine o que seria em todas as escolas do país responderem “não”, “não”, “não” ... - porque, de facto, os professores não entregam procuração - e invalidarem todas as candidaturas de todos os docentes, ou quase todas, deste país. De facto, são tiranas e obrigam-nos a fazer, às vezes, aquilo que não devemos.

**Constata que as escolas se isolam no seu trabalho quotidiano ou pelo contrário trocam informações e partilham práticas com frequência? Como escolhem elas os parceiros a quem recorrem (percepção de que dominam melhor determinado assunto, maior confiança, amizade ou até o recurso às associações...)?**

A Associação teve na sua acção, nestes últimos anos, a preocupação de promover formação ao nível da contratação pública; portanto, é uma preocupação nossa juntarmos os directores, dirigentes escolares, porque a nossa associação congrega, para além dos directores, os subdirectores e os adjuntos, para discutirmos estas questões. É uma vertente. O trabalho na escola cada vez permite menos tempo para reflectir e para trocar impressões e para partilhar, cada vez é mais difícil isso. Sempre que é necessário a prática comum é recorrermos a quem nós reconhecemos ou presumimos que tem maior experiência na área ou que tenha situações semelhantes e em quem temos mais confiança.

**As escolas costumam também concertar posições comuns entre elas como forma de cooperação e resolução de problemas? Quer dar algum exemplo que tenha por base ou motivo as plataformas e aplicações electrónicas?**

Concertar posições... será mais no sentido de reflectirmos e procurarmos respostas comuns a algumas situações. Isso sim, acontece de facto e, por vezes, a cooperação é essencial nessas questões que vão surgindo. Relativamente a situações que impliquem plataformas não me recordo de concertação...

**Lembrava, por exemplo, as compras públicas, a tomada de posição da reunião dos directores...**

Tomadas de posição sim, mais do que isso, não. Tomadas de posição evidentemente que sim. Agora procedimentos comuns que transcendam essas tomadas de posição e manifestação das nossas preocupações e opiniões sobre as plataformas, mais do que isso, não.

**Conhece alguma situação em que a concertação ou a dinâmica criada em torno de um problema tenha influenciado decisões posteriores do poder central ou dos gestores das plataformas?**

Recordo que a [nossa associação], numa reunião com o actual ministro, transmitiu uma preocupação que era a das validações de tudo estarem sujeitas à *password* do director. Isso foi registado e está atenuado; já é possível na plataforma delegar validações. Penso que ainda não estará totalmente afinado, mas será um exemplo de uma preocupação que foi manifesta em reunião presencial com a equipa ministerial, na altura estavam o Ministro e o Secretário de Estado, penso que foi aceite. Isto é um exemplo próximo.

**Em relação às compras públicas, por exemplo...**

Em relação às compras públicas, no início o adiamento sucessivo foi por efeito da manifestação das escolas e, de facto, estas são muito penalizadas nesse procedimento porque não têm os recursos humanos necessários e suficientes para garantir a tranquilidade nessa matéria.

**Considera que as plataformas e aplicações electrónicas limitam-se a concretizar o estritamente prescrito na lei ou pelo contrário fazem-lhe acrescentos, limitam-na ou contradizem-na até?**

Eu acho que não se limitam, fazem-lhe acrescentos e contradizem, por vezes. Deixe-me ver se recupero algum exemplo, porque tenho a perfeita noção de ter conversado sobre isto com outras pessoas. No imediato não me estou a lembrar, mas tenho ideia que sim...

**Lembrava-lhe, por exemplo, as aulas com unidades de quarenta e cinco e cinquenta minutos que a lei previa margem de autonomia às escolas, mas depois na aplicação só aceitava cinquenta minutos...**

Em qual aplicação? Na DGAE?

**Na MISI...**

Eu penso que nós não teremos sentido isso, porque o nosso programa de gestão de alunos já exporta em formato minutos completos. Creio que terá sido por isso que nós não sentimos muito essa questão, mas isso evidentemente é um exemplo. Tenho ideia de ter conversado relativamente a isso também que a própria IGEC teria alguma dificuldade em analisar esta diversidade porque a própria documentação de registo da IGEC teria algumas limitações nessa matéria, mas existem seguramente situações dessas, tenho ideia segura de ter conversado com colegas sobre essas situações.

**As plataformas e aplicações electrónicas são consideradas por muitos utilizadores como demasiado rígidas e uniformes, não atendendo às variadas situações concretas da realidade escolar. Concorda?**

Sim, são bastante rígidas, mas hoje em dia essa rigidez vem também doutras questões, estamos muito sujeitos a perdas de autonomia e de limitação da nossa área de intervenção. Podemos falar da aplicação das compras públicas, que é uma questão complexa e que, por vezes, nos ganhos que se tem não justificam as perdas de contacto com a economia local, com os comerciantes, as forças vivas locais. Por um lado, somos estimulados a promover a escola enquanto comunidade, a ter uma integração no tecido empresarial local, mas por outro estamos sujeitos às compras públicas e a centralizar muitas das compras que fazemos...

**Designadamente no caso dos Acordos-Quadro...**

Exactamente. Poderá ter uns ganhos, mas eu continuo a ter dúvidas sobre se esses ganhos serão realmente significativos e justificam este distanciamento da escola relativamente à economia local.

**Já teve conhecimento de alguma escola ter sido contactada pelo poder central para alterar em determinada plataforma um dado ou procedimento mesmo que este possuísse o devido enquadramento legal?**

Não me estou a recordar de nenhuma situação.

**Esse facto – a existir - não distorce a realidade escolar criando uma imagem na plataforma que pode não corresponder à realidade?**

Sim, a acontecer, sem dúvida.

**Tem conhecimento de situações em que escolas ajustem determinados dados e informações inseridos nas plataformas de modo a proporcionarem uma imagem mais favorável da escola e a “ficar bem na fotografia”?**

Este conhecimento, eu diria que não é muito nem oficial, nem com provas. Mas há a questão da introdução dos dados na plataforma sobre violência, de questões de segurança na escola. Na altura falava-se que havia escolas que não os introduziam para não aparecerem como escolas com problemas profundos de violência, de insegurança. Isto não passa de um rumor, mas enquadra-se nesta questão. Nunca tive provas disso, mas falava-se que havia essa realidade.

**Há quem acuse o poder central de utilizar cada vez mais as plataformas electrónicas como instrumento impessoal e “cego” para “cortar” e reduzir custos. Concorda?**

Concordo. A plataforma é um instrumento que serve este fim. Um exemplo muito recente foi a questão da introdução das turmas – e se calhar também recupera um exemplo, enfim, isto extravasa o enquadramento legal -, mas a introdução e a aprovação - aprovação não - nesta altura ainda só temos a validação e não a aprovação das turmas (está a acabar Agosto e ainda não temos a aprovação das turmas, suponho que em todo o país!). A introdução dos dados das turmas para validação é um dos casos em que a cegueira é total. Há questões que são objectivas, são de lei e que têm a ver com a introdução de NEE's, mas há outras questões que são mais complexas e, não estando previstas na lei, podem ser sempre atendidas pela tutela e isso perde-se completamente com a utilização das plataformas e mesmo que tentemos ultrapassar a plataforma e fazer um contacto pessoal para explicar a situação - a plataforma permite justificações, mas suponho que não seja o campo mais lido por quem está a lidar com

as plataformas - mesmo essas tentativas de complementar a informação que está na plataforma para que a decisão seja diferente da que os número só por si permitem, não surte efeito.

**O que interessa é o retrato, os números?**

O que interessa é: dois mais dois é igual a quatro.

**Considera que as plataformas promovem uma intensificação da valorização dos aspectos quantificáveis...**

Permite isso e se não forem atendidos os acrescentos à informação, sem dúvida.

**Muitos utilizadores das plataformas queixam-se que o trabalho nelas aumenta os níveis de *stress*, responsabilidade e insegurança provocados pelo medo de clicar em ícones errados que não possibilitem o retorno ou a rectificação. Concorda com este facto?**

Concordo. As próprias plataformas têm o dom de serem inconvenientes e, como dizia há pouco, somos quase obrigados a fazer declarações incorrectas e depois dizer que se compromete por sua honra que as coisas são verdadeiras, senão de outra forma não funciona. Portanto, isto de facto cria *stress*, as plataformas têm uns alertas que só por si já induzem esse *stress*, têm prazos - eu vou dar o exemplo outra vez da validação da mobilidade porque está muito recente e é exemplificativo -, tivemos pouco mais de um dia para fazer essa validação. Acabaram por alargar o período até ao dia seguinte, mas isto obrigou a que, aqui, se estivesse a trabalhar até às cinco da manhã, para poder cumprir os prazos, porque a plataforma estava lenta, os campos eram janela sobre janela...abre janela...fecha janela...valida janela...Outras janelas que não tinham sequer onde dizer se estava concluída a informação ou não...

**Creio que foi essa que o termo do prazo da validação coincidia com o termo do prazo para reclamação da mobilidade...**

De facto, foi tudo muito em cima... Eu até presumo que a plataforma para a validação das escolas tenha estado aberta, para muitas escolas, para lá do período, como diz, em que já tinha iniciado o tempo para reclamação dessa validação. Para cumprirmos o prazo, que já não era prazo cumprível, mas estivemos a fazer o trabalho, contactamos a DGAE, alertamos para a situação, estivemos a trabalhar – porque felizmente mantiveram a plataforma aberta ao longo da

noite - até às cinco da manhã, para que no dia seguinte estivesse pronta a informação. Mas isto não é sustentável e, no dia seguinte de manhã, às nove da manhã, ligam-me a dizer:

- “Atenção, o senhor não tem isto pronto”.

- “Não, desculpe, tenho; estive a trabalhar até às cinco da manhã!” – [disse eu], mas centralmente tinham a indicação dada às dez da noite - não fizeram a autenticação de manhã. Há uma pressão muito grande...De facto estava tudo pronto, mas centralmente não tinham essa noção ainda.

**Isso tem influência sobre o estado de espírito das pessoas no dia-a-dia? É uma espécie de alienação das pessoas?**

É uma voragem de tempo. Hoje em dia não temos paz na gestão dos tempos ou cada vez temos menos disponibilidade, tanto temporal e como mental até, para pensar a escola, para definir estratégias, definir objectivos a médio e a longo prazo, porque estamos tão preocupados com o fornecimento de informações e cada vez temos mais informações para dar com menos gente e menos recursos.

**Nesse sentido, considera que estamos a assistir a uma valorização, sobretudo a nível de carga de trabalho e ocupação do tempo, dos aspectos administrativos e financeiros, em detrimento dos pedagógicos?**

Absolutamente. O processo de agregação de escolas, toda esta questão do aumento do número de alunos por turma, a revisão curricular, tudo isto tem um sentido só; não há nenhuma decisão que seja no sentido contrário e é de facto que as questões administrativas de demonstração de produtividade - se é que pode haver demonstração de produtividade numa escola em que os aspectos pedagógicos não estejam em primazia -, tudo isto é muito mais valorizado do que um pensar a escola e termos um trabalho na vertente pedagógica mais próximo.

**Tem existido dificuldade e resistência por parte das escolas relativamente ao sistema de compras electrónicas que já foi referido. Que opinião tem sobre o sistema de compras electrónicas e as funcionalidades das plataformas que lhe estão associadas, designadamente a articulação entre as agregações, os acordo-quadro, a plataforma Gatewit, as ComprasMec...?**

Acho que isso tudo é demasiado complexo para uma organização com a dimensão, por exemplo, de um agrupamento, que já tem uma dimensão razoável, mas cujo volume de compras se

calhar não justifica estas exigências todas de procedimentos, de envolvimento. Nós temos o mesmo pessoal que tínhamos antes. O pessoal administrativo tem carências na formação, a formação para estas plataformas e para a sua utilização é uma formação cara. Portanto, isto exige das escolas quase aquilo que poupa nas compras têm que gastar em formação para os funcionários. Eu sou muito crítico relativamente a este modelo...

**E a formação surtiu efeito...**

Vai surtindo, que remédio. Sempre com telefonemas para aqui e para ali para tentar tornar as coisas mais expeditas.

**As posições colectivas bem como as resistências individuais adoptadas pelos órgãos de gestão contra a viabilidade da aplicação do sistema de contratação electrónica às escolas tiveram efeitos em decisões posteriores do poder central?**

Tirando aqueles adiamentos iniciais, creio que não. Houve algumas tentativas muito ténues, umas formações muito ligeiras que foram disponibilizadas e que terão resultado dessa [resistência]. Não mais do que isso.

**As escolas tiveram muitas dificuldades na adaptação à lei dos cabimentos e compromissos, designadamente através da plataforma ComprasMec. Quais as causas desses problemas? Como se tentaram organizar as escolas?**

Nós tentamos internamente reorganizar os serviços, quase começar tudo do zero e obrigou a uma disciplina diferente. O facto de, por exemplo, termos sofrido um processo de agregação criou dificuldades acrescidas, porque tivemos de coordenar dois serviços diferentes numa altura em que havia também estas alterações dos cabimentos e compromissos, mas conseguimos internamente resolver essa questão e organizarmo-nos o melhor possível. Sendo uma questão de organização interna, tudo bem; a gente consegue organizar-se. O que dificulta mais é a relação com o exterior, a relação com as plataformas, as aquisições, as dificuldades: isso é que complica. Cá dentro a gente consegue organizar-se. A relação com as plataformas é que complica um bocadinho mais tudo isto.



**Considera que temos vindo a assistir a uma maior formalização e impessoalidade no trabalho de gestão das escolas?**

Sim. Eu sou um bocadinho crítico relativamente a tudo isto, porque a gestão dissociou-se do tecido empresarial [local] por força das compras públicas; a gestão, por força das agregações, afastou-se também dos alunos, dos professores, dos pais... Nós tentamos contrariar esta tendência, mas é inevitável. Se eu há dois anos era capaz de conhecer a maioria dos alunos e conhecia seguramente todos os professores pelo nome, nesta altura com a duplicação do número de professores, a duplicação do número de alunos, a duplicação do número de funcionários, todos estes elementos se tornam mais distantes da gestão. É natural, é diferente conhecer-se as cem pessoas que trabalham diariamente no mesmo edifício com as trezentas que trabalham num agrupamento que tem a sede aqui e que tem a escola mais distante quase a quinze quilómetros. De facto, a impessoalidade!

**Que opinião tem sobre o processo de contratação electrónica de docentes?**

Temos a contratação pela bolsa que nesta altura [finais de Agosto] dificilmente será utilizado algum docente que seja contratado. A nível de contratação escola já foi mais fácil, já promoveu mais autonomia, eu sei que essa autonomia também promoveu algumas disfuncionalidades. Houve limitação de autonomia, mas parece-me que a utilização das plataformas é capaz de facilitar a relação com os candidatos e com a demonstração pública de que se está em conformidade com a lei.

**Que percepção tem sobre a experiência vivida pelos docentes durante o processo de candidatura electrónica?**

É “stressante” também. Têm também uns prazos apertados, têm a vida dificultada com estas alterações todas das agregações e quais são as escolas para que estão efectivamente a concorrer ou não e há escolas com autonomia que já não são elegíveis para serem candidatos. Sofrem com isto e cria-lhes, de facto, muito *stress*. A candidatura é um período de grande *stress*, se calhar só superado pelos momentos de espera do resultado dela.

**Que opinião tem sobre as plataformas e aplicações electrónicas da DGEstE? Têm contribuído para o desenvolvimento e aprofundamento da autonomia das escolas?**

Não tem contribuído.

**Um dos objectivos da criação da DGEstE era desenvolver e aprofundar a autonomia das escolas...**

A DGEstE provavelmente também estará a sofrer com aquilo que as escolas e a generalidade do país está a sofrer que é a falta de recursos para cumprir com as suas obrigações. A DGEstE provavelmente estará com essa dificuldade como estão as escolas. Nós agora como agrupamento temos muito menos recursos do que enquanto realidades separadas. Temos que viver com isso.

**Considera que a utilização dos meios electrónicos contribuiu para o encurtamento dos prazos no cumprimento de tarefas exigidas “de um dia para o outro”?**

É a tirania das plataformas e dos prazos das plataformas! Como disse há pouco para cumprirmos os prazos tivemos que trabalhar até às cinco da manhã! Quem planeou os prazos não considerou se calhar que era muito curto para o que era preciso fazer nos prazos que foram definidos. Ter que cumprir prazos é ingrato, mas tem que ser feito.

**Na sua opinião, quais são os objectivos principais do Ministério da Educação e Ciência ao utilizar as plataformas e aplicações electrónicas como meio cada vez mais frequente de comunicação com as escolas?**

Controlo. Controlo cada vez mais eficaz e se calhar querem prevenir que as escolas não se excedam nas suas decisões, que não contratem gente a mais, não tenham gente a mais a trabalhar... Acho que é o objectivo principal: controlar, controlar gastos.

**E implicação na relação centralização-autonomia?**

Isso está cada vez pior. A autonomia implica responsabilização e, por isso, teremos sempre que ser julgados publicamente pelo trabalho que fazemos. O que temos neste momento é uma pressão *a priori* que nos obriga a tomar decisões pouco pensadas, com tempos muito desfasados da realidade e vamos ver a questão das matrículas e das turmas: neste momento, de alunos que, por força dos exames repetiram o ano, de alunos que não fizeram a sua matrícula em tempo útil seja por que razões forem, pedidos de transferências, nesta altura tenho ainda muita incerteza sobre o panorama das turmas para [o próximo ano lectivo] e estamos no final de Agosto. Nunca tive esta experiência (e já tenho alguns anos disto), nunca tive esta experiência-limite de estar nesta altura ainda com tanta incerteza. Onde vou “meter” alguns alunos? Não sei

onde os vou “meter”. Se calhar não os vou “meter” em lado nenhum, vou ter que os mandar embora. Isto por força dessa questão: o que vale é o que está na plataforma!



## **E06AD – Entrevista com representante da associação de dirigentes escolares B**

**Entrevista realizada em instalações da sede do agrupamento onde o entrevistado é director, em Agosto de 2013**

**Como representante de uma associação de dirigentes escolares tem uma visão privilegiada sobre as interacções entre o poder central e os actores escolares. Em que medida a crescente utilização dos meios electrónicos (correio electrónico, plataformas e aplicações electrónicas...) teve efeitos nessa relação?**

A relação com a tutela é uma relação cada vez mais distante. Por um lado, agora terminaram as antigas Direcções Regionais ou delegações de serviços, mas percebe-se que o poder está em Lisboa. Portanto, cada vez mais nós ao contactarmos com a tutela falamos com Lisboa e falamos através dessas plataformas. É através delas que nós falamos, ou seja, elas têm muitos reflexos na autonomia; percebe-se que, cada vez menos, nós, actores escolares, directores, direcção executiva, temos cada vez mais responsabilidade e cada vez menos autonomia. Isso é um dado adquirido. Apesar de nos discursos políticos dos nossos Ministros, Secretários de Estado e na legislação, a palavra “autonomia” aparecer um sem número de vezes, a relação que nós temos com a tutela, muito também por culpa, para o bem e para o mal, destas plataformas, é uma relação cada vez mais distante. Eu falo com a tutela através da máquina; eu não conheço a cara da pessoa com quem estou a falar, não conheço, até porque não falo; a plataforma é que leva, de alguma forma, a minha mensagem a quem de direito. Portanto, é uma relação distante.

**E impessoal?...**

É uma relação distante e impessoal, porque eu não conheço a pessoa com quem estou a falar. Eu falo com a máquina que vai dar o meu recado, se assim posso dizer, à tutela, vai dizer à tutela aquilo que eu quero.

**Considera que as plataformas electrónicas vieram diminuir e tornar mais rápida a execução das tarefas administrativas ou, pelo contrário, implicaram a criação de novas tarefas e novas solicitações “gastadoras de tempo”?**

O que eu acho é que as plataformas vieram, de alguma forma, sistematizar o trabalho ou algum trabalho de acordo com o tipo de plataforma que estamos a abordar. Penso que nessa perspectiva isso pode ser considerado positivo. Contudo, isto faz gastar tempo. No meu caso

concreto tenho no executivo uma pessoa, que é um adjunto, que uma das funções - que não existia e que eu tive que a criar – é estar em contacto directo com as plataformas; tudo o que é plataforma é esse meu colega que me trata. No passado, não tinha essa função sequer nem precisava de nenhum adjunto para essa função, porque nem sequer existia essa função. Portanto, com as plataformas - que fazem perder muito tempo o meu adjunto - eu criei, não o cargo porque o cargo já existia, mas criei novas funções para o meu adjunto.

**Que opinião tem sobre as características gerais das funcionalidades das plataformas e aplicações electrónicas usadas em contexto educativo? Como as utiliza o poder central?**

Como dizia o Professor Doutor Licínio Lima, cada vez há mais um controlo remoto em Lisboa. Isto sente-se agora mais do que nunca e sobretudo desde que terminaram as Direcções Regionais de Educação. Ele tem essa imagem do tal controlo remoto, neste caso situado na capital é evidente; está tudo centralizado na capital, na 5 de Outubro. Nós, directores, limitamo-nos a carregar as plataformas daquilo que nós queremos, dando indicação a eles, à tutela. Nós somos líderes, também somos gestores, mas quem gere a escola são de facto eles, é a tal pessoa que eu desconheço quem é, mas é Lisboa que gere as escolas com os dados que nós carregamos. Afinal, nós limitamo-nos a carregar dados para a plataforma: número de alunos, tipo de escola, número de professores, etc... Portanto, cada vez a capacidade de gestão da própria escola, onde nós somos directores, passa a ser mais da tutela.

**Considera que a escola, nesse sentido, perde um certo carácter de organização e constitui uma espécie de extensão do poder central?**

Sim, eu até acho que, muitas vezes, nós somos o prolongamento dos braços da tutela.

**Uma espécie de repartição?**

Sim, é uma espécie de repartição. Não é mais do que isso. Se o poder está centralizado em Lisboa, se nós perdemos autonomia, que não a temos - temos responsabilidade, mas não temos autonomia; eu acho que uma coisa devia implicar a outra, - Lisboa, de facto, é que coordena a gestão, pelo menos este tipo de gestão das escolas.

**E qual a postura dominante adoptada pelos actores escolares na utilização das plataformas e aplicações electrónicas? Eles consideram-nas dotadas de poderes soberanos e submetem-se-lhes ou utilizam-nas também como forma de contornar as imposições do poder central?**

Eu comparo a situação das plataformas a uma teia bem urdida, ou seja, nós cada vez mais somos o prolongamento dos braços da tutela; por outro lado, a nossa posição é um bocadinho ingrata, porque também representamos a tutela: nós temos que cumprir aquilo que nos mandam fazer. Portanto, eu também não posso desrespeitar uma decisão do meu superior, não é fácil contornar este tipo de situação por muito que nós queiramos.

**Não há hipótese de não cumprir, de criar alguma margem de liberdade para a escola?**

Não é fácil, porque cada vez mais o modelo é afunilado e é daqueles fatos só há aquele modelo e não há outro modelo de fato. Muitas vezes, por muito que uma escola queira fazer melhor e mostra à tutela que faz melhor, e até às vezes com menos recursos, só pelo facto de fugir à norma, o que é normal para a tutela, é muito complicado. Acho que o exemplo da Escola das Aves foi um exemplo que fortificou no seu tempo, mas acho que agora criar outra escola do género do das Aves, ou fazer algo diferente, cada vez é mais difícil.

**Constata que as escolas se isolam no seu trabalho quotidiano ou, pelo contrário, trocam informações e partilham práticas com frequência? Como escolhem elas os parceiros a que recorrem (percepção de que dominam melhor determinado assunto, maior confiança, amizade, recorrem também à associação...)?**

As escolas começam a partilhar, cada vez mais, experiências, sobretudo as escolas onde existam boas práticas em vários domínios. Portanto, já há uma relação, os directores já não estão de costas voltadas uns com os outros e já começa a haver alguma aproximação nesse sentido. Contudo, eu penso cada vez mais que as escolas públicas vão entrar em concorrência umas com as outras; já estão em concorrência umas com as outras: ninguém quer perder agora alunos. Eu temo que essa concorrência seja um constrangimento a essa partilha de boas práticas e, muitas vezes, também por isso, os parceiros que as escolas encontram são parceiros encontrados fora do ramo educativo; portanto, o meu parceiro podia ser uma escola secundária, podia ser outro agrupamento, mas não é. Muitas vezes, o meu parceiro é uma APPCDM, ou seja, com uma estrutura jurídica diferente da minha, talvez por recluir a concorrência. Eu temo

que isso possa ser um constrangimento, embora se perceba cada vez mais que os directores e as escolas falam uns com os outros.

**Ou então alguém conhecido mas noutra localidade que não entre em concorrência diretamente com ela?**

Muito bem, muito bem, é verdade. Muitas vezes, o director fala com um colega que não é do seu concelho, - até por esse motivo, por causa da concorrência - mas porque não tem que temer a concorrência; poderá ser uma das formas de dar a volta a esta situação, mas que eu penso que será um constrangimento. Há concelhos, por exemplo aqui em [concelho 3B, distrito 3], nós directores, reunimo-nos muitas vezes uns com os outros, daquelas reuniões formais, e juntamos os Agrupamentos com as Escolas Secundárias - agora já não há essa confusão, agora é tudo uma unidade organizacional - mas nós aqui em [concelho 3B, distrito 3] fazemos isso e partilhamos experiências; mas também poderá acontecer - e acontece - colegas que, em vez de ligar para o colega do concelho, ligam para o colega mais longe até porque aí não há hipótese da concorrência. Sente-se que as escolas, cada vez mais, falam umas com as outras e muitas vezes. Acho que fazem bem, em vez de se socorrerem da tutela – porque era a tutela que nos devia dar algumas explicações - eu encontro uma resposta até mais acertada e mais rápida contactando com uma colega meu do que ligar á tutela. A tutela não me atende, é evidente; muitas vezes também não sabem dar resposta ao nosso problema (estão a leste do paraíso!) e um colega meu que está na mesma posição que eu, consegue ajudar-me. Isso é muito positivo.

**Porque sente a realidade concreta?...**

Sim, é a mesma realidade, porque nós estamos no terreno. Eu também sinto isso. Muitas vezes, o nosso legislador, os nossos políticos, os nossos técnicos superiores, perdem muito, porque estão lá em cima, estão na 5 de Outubro, lá em cima e desconhecem o terreno. Era preciso que eles viessem falar connosco, - não estou a dizer que eles têm que vir dar aulas - mas era importante que houvesse mais contacto entre a tutela e as escolas. Por exemplo, através do Conselho das Escolas, que é um órgão consultivo do Ministério da Educação, do qual eu faço parte, e percebe-se que sendo um órgão consultivo, o Ministério não lhe dá a devida importância. Há de facto naquele órgão, que representa as escolas públicas portuguesas, as pessoas que sabem mais de escola do nosso País: são os directores, podem não saber mais de



educação, mas sabem mais em termos de organização de escolas. Raramente o Conselho das Escolas é escutado.

**Nessas reuniões de que falou, por exemplo, nos directores de concelho e noutras partilhas de práticas e de informações entre colegas, costuma haver concertação de posições e outras formas de cooperação sobre a resolução de problemas que preocupem as escolas?**

Concertação não digo que haja; há discussão. Até me recordo quando foi o início das contratações públicas que em [concelho 3B, distrito 3] nasceu um movimento de uma dessas reuniões, em que [foi dito] “nós não vamos usar essa plataforma, nem pensar, vamos obstar que isso aconteça”... o que é certo é que depois usou um, usou outro e todos usaram. Mas houve no início essa tentativa, houve um colega que fez a sugestão e os outros foram atrás, pelo menos na reunião, mas depois vamos para as escolas e não se faz nada disso, até porque foi uma coisa um bocadinho *ad hoc* e todos depois percebemos que o caminho era este, embora no início as pessoas não perceberam muito bem o que se queria com isto. Depois percebemos melhor, mas as pessoas não percebiam muito bem.

**As compras electrónicas?**

Sim, as pessoas não percebiam muito bem e na altura vimos um óbice muito grande. Eu ainda vejo, que é a morte do comércio local, porque muitas escolas compravam coisas à papelaria da esquina que deixou de existir em virtude deste tipo de situação, porque agora é tudo centralizado, agora compramos todos ao mesmo, às grandes superfícies. Penso que um factor negativo desta situação é mesmo esse: ter, de alguma forma, acabado, em algum dos casos, com o comércio local, sobretudo nos meios mais pequenos (eram esses colegas directores os que mais se queixavam). Queixavam-se da morte prematura da papelaria da esquina onde a escola compra os bens para os seus alunos.

**Conhece alguma situação em que a dinâmica criada em torno de um problema tenha influenciado decisões posteriores do poder central ou dos gestores das plataformas?**

Não. O que se sente, - e não lhe posso dar exemplos - é que se a tutela for confrontada com varias situações, ou com a mesma situação mas vários directores, várias escolas a dizerem que a situação não está a ser correcta, está a falhar aqui ou acolá, a tutela tendencialmente tenta corrigir o problema, portanto, não é cega. Eu acho que a complicação disto é chegar à tutela e,

muitas vezes, eu não sei quem é a tutela, sei que é o Nuno Crato, mas ele está lá em cima. Há os técnicos, há os Directores Gerais e esses nós desconhecemos, embora se perceba que eles se queiram mostrar cada vez mais. Estou-me a lembrar agora de um Director Geral que eu acho que é muito importante, que é o Director Geral dos Estabelecimentos Escolares: é ele que centraliza as antigas DREs em Lisboa; é uma pessoa que se quer mostrar e é um rosto. Isso é importante, ou seja, a lei diz que nas escolas tem que haver um rosto (do tempo da Dra. Maria de Lurdes Rodrigues). O rosto da escola é o director. Os directores também acham que no Ministério também deve haver rostos; muitas vezes não há. Eu conheço o rosto do Dr. Nuno Crato pelas televisões, conheço o rosto do Secretário de Estado e conheço agora o rosto de uma pessoa que eu acho que é importante e que eu acho que deve estar perto das escolas que é o Director Geral dos Estabelecimentos Escolares. Mais rostos no Ministério, não conheço muitos mais e acho também que devíamos conhecer.

**E nesse aspecto as plataformas vieram retirar algum rosto....**

Pois, piorou em relação a isso. Por exemplo, quando havia a Direcção Regional de Educação nós podíamos usar algumas plataformas em termos de contratação de pessoal docente, mas eu sabia quem é que estava com a plataforma, eu sabia que era o professor X que estava com a plataforma, em caso de dúvida ligava. Neste caso não posso fazer, neste caso é uma máquina que medeia, que está entre o director e Lisboa e a 5 de Outubro (acho que aquilo estará na 5 de Outubro). Portanto, a relação é mais difícil, o acesso é mais difícil; não é só a distância, mas o acesso a quem está à frente dessas plataformas (tem que estar lá um ser humano evidente) é muito complicado.

**Considera que as plataformas e aplicações electrónicas limitam-se a concretizar o estritamente prescrito na lei ou pelo contrário fazem-lhe acrescentos, limitam-na ou contradizem-na?**

As plataformas e aplicações electrónicas tentam, pelo menos tecnicamente, traduzir o que está prescrito na lei, ou seja, tem que haver aqui um trabalho entre o legislador e o técnico informático. O que nós sentimos é que as primeiras versões, ou a primeira versão dessas plataformas, muitas vezes, vêm com lapsos, com erros e esses erros, esses lapsos se são reportados à tutela, pelos directores, pelas escolas, eles normalmente, porque percebem que é um erro, é um lapso, a tendência é corrigir. Sente-se que a primeira versão dá direito a outras versões, mas por esse motivo, por lapso ou por erro.

**As plataformas e aplicações electrónicas são consideradas por muitos utilizadores como demasiado rígidas e uniformes, não atendendo às variadas situações concretas da realidade escolar. Concorda?**

Eu acho que são demasiado rígidas. Nessas plataformas pelo menos - uma solução rápida que eu aqui posso dar - deveria existir um campo, “observações”, em que a escola pudesse dizer mais qualquer coisa, que não se limitasse só a responder a situações que eles querem que a gente responda, mas devia haver um campo - porque cada escola é uma escola - uma espécie de “observações” onde a escola podia dizer mais do que aquilo que a plataforma nos deixa dizer e, muitas vezes, a plataforma, porque é uniforme, não nos deixa ir mais além e não tem em conta a realidade da minha escola que é diferente da escola do vizinho. Portanto, uma solução que eu penso que poderia ser interessante e não era difícil, era haver um campo onde de alguma forma o director pudesse dizer mais, pudesse ir mais além do que a plataforma o deixa ir e isso é um óbice.

**Considera-as condicionadoras?**

Nesse sentido sim, porque só me deixam responder àquilo que está prescrito; é o tal fato, é uniforme, não posso ir mais além. A minha realidade pode-me obrigar a ir mais além, mas eu não posso. Esse campo, “observações” ou outro nome qualquer, acho que podia ajudar em qualquer plataforma.

**Há quem acuse o poder central de utilizar cada vez mais as plataformas electrónicas como instrumento impessoal e “cego” para “cortar” e reduzir custos. Concorda?**

Sim, concordamos com isso, até porque o material escolar que chegou às escolas era de baixo custo, mas o que é de baixo custo, às vezes, sai caro, porque a qualidade era muito fraca. Lembro, na altura, de cartolinas que eram muito fracas; os professores de Educação Visual detestavam esse tipo de cartolinas; o vizinho do lado vendia-as a um preço mais barato, mas não podemos ir ao vizinho do lado, temos de comprar aquilo que nos indicaram.

**Está a referir-se aos procedimentos electrónicos através da agregação de necessidades centralizadas?**

Sim, sim, estou a referir-me a isso. Portanto, percebe-se que isto das plataformas é para reduzir custos, necessariamente, é para cortar, é para poupar; muitas vezes, isso não aconteceu. Muitas vezes, a folha de cartolina, o lápis, o papel, esse material que tínhamos que comprar através da plataforma, era mais caro e de baixa qualidade, isso aconteceu muitas vezes e lembro-me que na altura - não recordo se foi a Associação ou alguém individualmente - reportou à tutela e a situação parece-me que foi corrigida. Pensando que estavam a adquirir para as escolas coisas mais baratas, algumas eram mais caras a (algumas delas) e a qualidade era muito fraca. Tudo isto, juntando aquilo que há bocadinho disse, quem ficou a perder foi o comércio local e senti-se muito nas zonas rurais, mais do que nas urbanas. A papelaria, a frutaria... em frente à escola viviam muito daquilo que a escola lhes comprava e algumas delas até desapareceram.

**Muitos utilizadores das plataformas queixam-se que o trabalho nelas aumenta os níveis de *stress*, responsabilidade e insegurança provocados pelo medo de clicar em ícones errados que não possibilitem o retorno ou a rectificação. Concorda com este facto?**

Sim, isso é verdade e é por isso que achamos que a tutela deverá dar mais formação quando lança essas plataformas. Não chega dizer: “temos uma plataforma que é a melhor do mundo e que vai resolver os vossos problemas”, mas não resolve nada. Aumenta os problemas. A formação, aqui, devia ser uma das preocupações da tutela e, reconheço o seguinte: para rectificar algo que depois nos apercebemos que está mal, é muito complicado. Se eu quiser ligar para Lisboa para rectificar, não consigo, é muito complicado. Devia ser uma das preocupações da tutela este facto concreto: a direcção executiva lançou o procedimento, em tempo útil percebeu que um dado que inseriu estava errado, há que rectificar. É muito complicado, é extremamente complicado rectificar um dado depois de submeter a aplicação.

**Contactando os gestores das plataformas ou o poder central, o que dizem os técnicos...**

Muitas vezes, é a dificuldade de comunicação com essa gente; desconhecemos essas pessoas; nem sabemos o número de telefone para o qual vamos ligar; outras vezes, ligamos e estamos ao telefone horas e ninguém nos atende. Depois, ligamos para Lisboa, distante e com muitos telefonemas, com certeza, não é só o nosso, de uma escola, é de muitas escolas, mas isso é muito complicado. Portanto, acho que isso ajuda a que a pessoa responsável por esse processo,

tenha um *stress* elevado. Recordo que o meu Adjunto, por alguma insegurança motivada pela falta de formação, [costuma] partilhar a sua angústia. Portanto, acho que formação faz falta às pessoas que trabalham com estas plataformas nas escolas e a rectificação de dados introduzidos devia de obedecer a um processo mais fácil e devia ser possível; muitas vezes, não é possível.

**Se reportar essas questões a técnicos que se conseguem contactar, normalmente qual é a postura deles em relação a essas situações?**

Se conseguirmos chegar a alguém que nos responda, os casos são resolvidos. Ora, muitas vezes, o problema é chegar a essa gente, ou porque não sabemos a quem nos temos de dirigir, ou porque passamos, como há pouco disse, horas ao telefone e ninguém nos atende, a dificuldade é essa. Chegando à pessoa, a informação que eu tenho é que as coisas são resolvidas. Muitas vezes, é a dificuldade de se chegar.

**Nesse aspecto, considera que recorrendo a colegas de outras escolas é um canal mais rápido e célere...**

Muito bem. Por vezes, recorremos a outros colegas mais experientes e mais expeditos na área da informática “Como é que fizeste isto ou aquilo?” e resolvemos o problema. A maior parte das vezes, em vez de pedir ajuda à tutela, que sabemos que não vai chegar, que nos vai deixar estar ao telefone horas a fio, recorremos a colegas nossos que percebemos que têm alguma experiência em termos informáticos, para nos resolverem o nosso problema. É a tal interacção entre as escolas.

**Essa partilha é muito frequente...**

Existe, existe.

**Tem existido dificuldade e resistência por parte das escolas relativamente ao sistema de compras electrónicas. Que opinião tem sobre o sistema de compras electrónicas e as funcionalidades das plataformas que lhe estão associadas e, designadamente, a articulação que foi criada entre as várias plataformas, Gatewit, a agregação de necessidades centralizadas e o dispositivo legal, nomeadamente, o Código dos Contratos Públicos?**

Aí há duas vertentes: a parte técnica, a pessoa que está nas escolas responsável por esta área tem que saber minimamente de informática; e depois há a parte jurídica. Eu tenho dúvidas que numa escola haja alguém com formação de Direito e que, ao mesmo tempo, domine a área de informática e que esteja ligado à direcção executiva. Há aqui uma série de requisitos que não são simples. Portanto, achamos que essas plataformas são complicadas e com procedimentos ainda muito burocráticos. Achamos que a formação poderá ajudar bastante a superar estes constrangimentos, mas ainda achamos que são aplicações muito burocráticas...

#### **Burocráticas em que sentido?**

Porque, antes de se ir para o terreno - o que vou dizer a seguir não sucede - exige uma formação: exige ler manuais que enviam para as escolas, muitas vezes só perceptíveis por craques da informática, que as escolas não têm. As escolas secundárias terão se calhar, até têm lá um grupo de informática, mas os Agrupamentos, as escolas dois/três normalmente não têm craques em informática. Uma sensibilização inicial às pessoas que vão pegar neste tipo de serviço nas escolas, por parte do Ministério, era muito importante e, às vezes, o Ministério esquece-se disso. Põe cá fora programas, que não duvidamos que sejam aplicações interessantes, só que depois na prática fica tudo angustiado, porque ninguém sabe mexer naquilo. Eles saberão, mas as escolas não. Aqui a tecla da formação é muito importante; a formação neste contexto nas escolas é fundamental.

**As posições colectivas bem como as resistências individuais adoptadas pelos órgãos de gestão contra a viabilidade da aplicação do sistema de contratação electrónica às escolas tiveram efeitos em decisões posteriores do poder central?**

Aqui não me recordo de qualquer posição colectiva, nem em termos de grupos reconhecidos, o caso do Conselho das Escolas, órgão consultivo do Ministério da Educação, podia ter tomado uma posição colectiva, em termos de Conselho das Escolas, não tomou em relação à

contratação electrónica, nem em termos de grupos *ad hoc*: pessoas, escolas que se juntam e vão tomar uma posição. Isso desconheço.

**As escolas tiveram muitas dificuldades na adaptação à lei dos cabimentos e compromissos, designadamente através da plataforma ComprasMec. Quais as causas desses problemas? Como se tentaram organizar as escolas?**

As escolas tiveram problemas e tentaram superá-los, a maior parte das escolas, não recorrendo à tutela, por motivos que há pouco já indiquei, mas tentando falar com as escolas vizinhas, porque algumas escolas possuem professores que, pelo menos percebem mais de informática do que outras, e desta forma, através desta interacção, com esta parceria entre as escolas, conseguiram resolver os problemas iniciais que estas plataformas levaram às escolas.

**Que opinião tem sobre o processo de contratação electrónica de docentes? Considera a aplicação electrónica ajustada ao quadro legal que rege a contratação de escola (incidindo sobretudo na contratação de escola)?**

É uma aplicação também muito limitada; é uma aplicação que nos traz grandes dores de cabeça, sobretudo, porque é uma aplicação que permite...digo isto porque não é um trabalho meu directo, mas é do Adjunto e quando temos de contratar alguém é terrível. De alguma forma, isto reflecte a pouca autonomia que as escolas têm; pelo menos deixa-nos contratar professores em algumas alturas, a partir de Janeiro ou, então, as escolas que têm autonomia já o poderão fazer. Aqui cheira-se um bocadinho àquela palavra que no início critiquei “autonomia”, aqui isso reflecte-se. A ideia que eu tenho é que é um processo moroso, um processo ainda demasiado burocrático, mas é a aplicação que temos, é a aplicação que, nos mesmos moldes, não sei se vai ter alguma correcção, vai ser o nosso instrumento de trabalho a partir de Setembro.

**A própria aplicação já faz a selecção das pessoas...**

Não, acho que ainda não faz.

**Não faz a ordenação...**

Não, ajuda, mas depois... ou seja, a aplicação compila ou sistematiza os professores que concorreram, porque depois os critérios variam de escola para escola e, depois, em folha *Excel*, o Adjunto que é da área da informática, tinha de ser, é que está dentro disto, depois exporta os

dados e ele é que tem de graduar, embora com a ajuda da folha *Exce/e* da aplicação, mas ainda é um trabalho a ser feito para que essa graduação esteja concluída.

**Que opinião tem sobre as plataformas e aplicações electrónicas da DGEstE? Têm contribuído para o desenvolvimento e aprofundamento da autonomia das escolas?**

No futuro poderei dar uma resposta diferente daquela que vou dar mas, mas de imediato estas plataformas retiram autonomia às escolas. Dar não dão, seguramente. Até acho que retiram e até acho que é uma contradição quando se fala, nos documentos oficiais, em “autonomia” para aqui e “autonomia” para acolá.

**O documento da criação da DGEstE refere que um dos seus objectivos é o desenvolvimento e aprofundamento da autonomia das escolas...**

Nós sabemos que isso, pelo menos em termos teóricos, vai ser feito. Sabemos que a DGEstE, há pouco tempo, Maio/Junho, convidou as escolas para uma reunião e sensibilizou-as para que em Setembro avançassem com contratos de autonomia; todas as escolas foram convidadas, embora saibamos que menos de metade respondeu de forma afirmativa. Em termos práticos, vamos ver como é que se vai processar essa autonomia, mas achamos que a “autonomia”, de alguma forma, é incompatível com a existência das plataformas, sobretudo quando o objectivo é centralizar, neste caso, em Lisboa. Isso é incompatível. Portanto, acho que as aplicações electrónicas e as plataformas não contribuem, nem para o desenvolvimento, muito menos para o aprofundamento da autonomia das escolas, pelo contrário, até corta a pouca autonomia que possa existir nas escolas.

**Considera que a utilização dos meios electrónicos contribuiu para o encurtamento dos prazos no cumprimento de tarefas exigidas “de um dia para o outro”?**

Não, neste momento ainda não, mas julgo que esse deveria ser um objectivo futuro da tutela, porque a ideia também é poupar tempo. Um dos objectivos para o uso dos meios electrónicos será esse, poupar tempo e fazer as coisas num curto espaço de tempo. Neste momento penso que isso ainda não foi conseguido...

**Estava a referir-me à exigência. Através das plataformas electrónicas existe uma maior exigência de tarefas a realizar pelas escolas de um dia para o outro, a pedir dados...**



Ah! Isso é verdade, muitas vezes temos de responder até ontem - estou a exagerar, é evidente -, mas muitas vezes temos de responder até às seis da tarde. Isso é verdade, é terrível e cria grande angústia, porque são prazos e os prazos têm ou devem ser cumpridos. Isso cria grande angústia...

**Até porque algumas aplicações, chega o final do prazo, e deixam de funcionar...**

É assim mesmo. Se eles dizem que até às seis da tarde ou até às oito horas do dia X a aplicação fecha, é um contra-relógio, em muitos casos.

**Isso cria angústia?**

Muita, muita. Lembro-me de, recentemente, da situação... Os directores têm de pedir as necessidades transitórias, foi até ao dia 13 de Agosto. Sabemos que até ao 13 de Agosto, estava na nossa cabeça, até às oito horas aquilo tinha de estar do lado de lá e, muitas vezes, não está porque estas aplicações não aguentam o excesso de utilização ao mesmo tempo.

**No fim dos prazos...**

Normalmente, as escolas estão todas na plataforma no fim dos prazos e aquilo não aguenta e, portanto, não temos tempo; aquilo não está operacional e causa grande angústia. Muitas vezes, obrigando o Ministério da Educação a prorrogar o prazo mais um dia, porque percebe que o erro foi deles. Outras vezes é até às seis da tarde e ponto final.

**Na sua opinião, quais são os objectivos principais do Ministério da Educação e Ciência ao utilizar as plataformas electrónicas como meio cada vez mais frequente de comunicação com as escolas?**

Vou dar-lhe três, porque acho que são os grandes objectivos. Por um lado, racionalizar; aqui até acho que há uma obsessão na racionalização que eles querem empreender nas escolas. Portanto, racionalizar é um dos objectivos. Poupar, poupar a todo o custo, acho que é um dos grandes objectivos e o outro, mais virado para as escolas, para os directores, é responsabilizar. Muitas vezes, mais do que apoiar ou ajudar, há que encontrar alguém que, se errou... muitas vezes nem é o director que erra, é o adjunto, é a secretaria... mas eles querem é responsabilizar os directores. Portanto, acho que os três grandes objectivos são racionalizar, poupar e responsabilizar, aqui os directores.



## E07SE – Entrevista com representante de uma estrutura sindical

Entrevista realizada em local escolhido pelo entrevistado, em Setembro de 2013

Como representante de uma estrutura sindical que opinião tem sobre os efeitos da crescente utilização dos meios electrónicos (correio electrónico, plataformas e aplicações electrónicas...) nas interações entre o poder central e os actores escolares?

As plataformas têm duas vertentes: têm aspectos positivos e aspectos negativos, como tudo na vida, mas acho que se a plataforma for para o poder central organizar os recursos, poder fazer um estudo sistemático, fazer um levantamento e conhecimento da realidade do país, parece-me que é vantajoso; se for usada para fazer um controlo apertado, como muitas vezes é, do modo como as escolas funcionam e, infelizmente, há situações em que somos levados a pensar que há um controlo apertado porque, muitas vezes, são pedidas as mesmas informações para plataformas e para serviços centrais diferentes, por exemplo, a DGAE, antiga DGRHE, pede informações que a direcção regional, agora DGEstE, pediu e a MISI vai pedir... ; portanto, há uma sobreposição de dados e fica-se com a sensação que se perde muito tempo naquelas plataformas e isso para o desempenho dos cargos é complicado, porque as pessoas sentem que perdem muito tempo de trabalho útil da escola, de trabalho de gestão, de planeamento e de organização, em tarefas de preenchimento dessas plataformas. Muitas vezes, o tempo em que essas plataformas estão disponíveis para as escolas também não é amigável, isto é, as informações são pedidas num tempo muito curto, em que as escolas não têm possibilidades de recolherem a informação que está a ser pedida no intervalo de tempo pedido. Outra coisa tem a ver com a interacção com o utilizador. As plataformas, por vezes, não são amigas do utilizador, isto é, não são de fácil utilização, têm comandos, teclas de atalho, procedimentos que são difíceis para o utilizador e só uma prática de muitos anos é que ajuda as pessoas. Por exemplo, a gestão documental, o carregar documentos... nos primeiros tempos em que funcionou na minha escola, era mais fácil enviar pelo correio registado para o organismo, do que fazer o *upload* de documentos e há plataformas que são absolutamente loucas. Estou a lembrar-me de uma, a plataforma SIGO, que faz a gestão dos cursos profissionais, os cursos EFA, uma plataforma que, na época das candidaturas, era absolutamente infernal, de se desesperar, era de se começar de manhã a tentar fazer alguma coisa ... Mas o cerne da questão, o lado mais perverso disto, é que o poder central recebe a informação, tem técnicos capazes de fazer a leitura e o tratamento dessa informação, sistematizá-la e lê-la da forma que a própria escola, os

próprios actores que a lêem, os próprios órgãos de gestão e mesmo as comissões de auto-avaliação das escolas não conseguem fazer; não conseguem fazer séries de dados, a progressão do abandono, não conseguem fazer essa sistematização e estas plataformas conseguem fazer esse controlo: desde o que as escolas gastam durante uma série de anos, o material de limpeza e de higiene para as casas de banho a vidros que foram colocados; tudo isso é feito. Este controlo abafa, pura e simplesmente, a autonomia. Estas plataformas, e o grande perigo na opinião do sindicato, é que possam servir para as escolas perderem cada vez mais autonomia.

**Considera que elas [as plataformas], com essa informação que têm disponível e o seu tratamento especializado que as escolas não têm possibilidade de o fazer, dão mais poder ao poder central?**

Sem dúvida nenhuma. Há ferramentas poderosíssimas para o poder central ter um controlo cada vez mais apertado sobre as escolas. Controlar por via orçamental, pelos dinheiros disponíveis para o orçamento privativo das escolas e por via de recursos humanos a distribuir, porque o Ministério sabe quais são as necessidades em termos de assistentes operacionais, assistentes técnicos e docentes; o rácio professor/aluno, por exemplo, fazem sempre a cobertura quer da rede, quer dos recursos humanos e materiais para a execução dessas actividades; portanto, podem fazer uma gestão de merceeiro, digamos assim, porque podem minimizar os gastos, não dando às escolas nenhuma possibilidade de autonomia para investir em projectos próprios para a concretização de projectos educativos, porque a concretização de projectos educativos exige especificidades e gastos, quer de recursos humanos e materiais, que não se compaginam com esta gestão apertada e neste controlo. As plataformas servem para aquela metáfora de George Orwell, o *1984*, para aquele “olho”, o “grande irmão” que está sempre a olhar para o que as direcções estão a fazer, como é que as estão a gerir. Espero que isso não sirva como ferramenta para avaliação do trabalho dos directores, por exemplo.

**Que opinião tem sobre as características gerais das funcionalidades das plataformas e aplicações electrónicas usadas em contexto educativo?**

O problema daquilo é cada uma ter a sua particularidade e praticamente não nenhuma em comum. O poder é o mesmo, o Estado é o mesmo, o Ministério da educação é o mesmo, mas cada serviço tem a sua idiossincrasia, tem a sua plataformazinha, tem o seu modo de pedir o tratamento e depois repetem a informação. Eu quase que diria que o Ministério precisava de um gabinete de planeamento que fizesse a gestão desta informação e que fizesse uma recolha única

para não andar sempre a bombardear as escolas com pedidos de informação. Algumas delas não são nada amigas do utilizador: a das Compras [Electrónicas], a Gatewit, é uma coisa absolutamente pavorosa...

**Quais as características que realça mais na plataforma de compras públicas Gatewit?**

A dificuldade em fazer a selecção de fornecedores, por exemplo, a dificuldade em muitas vezes submeter documentos, pedidos... São coisas um bocado estranhas...

**Considera-a muito técnica?**

Muito técnica! E foi esse o grande mal: é que muitas delas são técnicas e depois as escolas não possuem recursos humanos para conseguirem lidar com elas. Outro exemplo, a gestão do Fundo Social Europeu, a plataforma SIIFSE, é uma plataforma que exige níveis de desenvolvimento e trabalho e de conhecimento muito aprofundado e, portanto, as escolas demoraram muito tempo... e, por isso, é que muitas escolas optaram por contratar empresas privadas para fazer a gestão financeira desses cursos. Fazem a parte pedagógica porque as escolas têm conhecimentos pedagógicos, mas a vertente financeira e o controlo financeiro da especificidade dos cursos que são financiados pelo Fundo Social Europeu exigem um nível de trabalho nessa plataforma que não se compagina com aquilo que os directores e subdirectores que não tinham formação para isso.

**E qual a postura dominante adoptada pelos actores escolares na utilização das plataformas e aplicações electrónicas?**

Passivo, passivo...

**Consideram-nas dotadas de poderes que os dominam, soberanas?**

Sim. As plataformas acabam por representar a face do patrão e a face do poder que está por detrás; portanto, no fundo cumprir os prazos e preenchê-las. Muitas vezes, a informação também é dada com mensagens subliminares, por exemplo, a indicação da ausência da componente lectiva, por parte dos directores, vem sempre com um aviso de uma circular da DGAE a dizer: “a existência de horários zero é da responsabilidade do director da escola”; isto no fundo é sentir-se que aquela plataforma é o rosto do poder que está a obrigar e, portanto, a posição das escolas é uma posição de submissão. Eu nunca me lembro de ver uma reunião de

directores em que participei – subdirectores e direcção – onde fosse discutida essa questão política de como o Ministério gere e como é que as escolas se deviam organizar para responder politicamente a essas obrigações e a essas necessidades de responder a essas [plataformas]; nunca vi, por exemplo, o Conselho de Escolas - era curioso ir verificar se o Conselho de Escolas alguma vez tomou posição sobre essas plataformas, ir ver as actas das reuniões deles, saber se eles alguma vez fizeram sentir ao Ministério que as plataformas estavam a ser um empecilho ao funcionamento e ao trabalho das escolas (que eu saiba, não me lembro disso e também nunca participei). Por isso, é que eu acho que os actores assumem a plataforma como uma obrigação, como agora é o LAL, como antes eram as circulares. Reconhecem que aquilo vem de um superior hierárquico e, portanto, é para cumprir. Embora também tive situações em que não preenchi no tempo devido na plataforma e não me aconteceu rigorosamente nada, não aconteceu rigorosamente nada à escola. Portanto, também estava por provar se as escolas um dia deixassem de fazer, como é que o poder central ia resolver essa questão.

**Mas considera que a plataforma pode exercer um poder psicológico e mental sobre os actores escolares induzindo-os a um mais fácil cumprimento?**

Sim e induz a um consenso. A plataforma tem um efeito dominador enorme como força, como braço do poder, porque a plataforma dá um sentido de obrigação, de omnipresença, que chega a todas as escolas ao mesmo tempo, da mesma forma, sem variação e que as pessoas vão assumi-la como uma coisa para cumprir. Portanto, ninguém irá pôr em causa a presença daquela plataforma a controlar-lhes a vida. Será, portanto, o “Grande Irmão” que está ali e as pessoas não discutem, porque sentem que aquilo é o que têm que fazer, o que são obrigados a fazer; interpretam aquilo como uma obrigação, é uma forma de os obrigar, de os obrigar não coagindo, mas uma forma muito subtil de coacção, isto é, impedindo-os de dizer assim: “e se nós não fizermos isto?” Porque ninguém pergunta “se nós não fizermos isto? Se não respondermos? De que modo o Ministério e este organismo se ia relacionar connosco?” Por exemplo, a relação das escolas com a DGAE é só por via electrónica, não há telefones, praticamente ninguém sabe quem é que está por detrás da DGAE. Portanto, acaba por ser uma organização um bocado kafkiana, um estado do mundo um bocado kafkiano, onde quem está cá em baixo, os gestores escolares, não sabe quem são os interlocutores que estão nos diferentes organismos do Ministério. Eu lembro-me bem que antes das plataformas – e eu estive também na gestão nessa altura – tínhamos na DRE o Engenheiro A, o Engenheiro B, a Doutora C:

conhecíamos as pessoas; os nossos representantes eram pessoas que estavam lá por detrás. Agora, não. São as plataformas e é assim que nos relacionamos. Para mim, as plataformas funcionam como um reforço nítido do poder central sobre as escolas e dum controlo burocrático.

**E considera que a impessoalização aumentou com as plataformas?**

Muito, muito, nitidamente.

**E isso tem efeitos na vida das escolas?**

Perversos. Como sindicalista, por exemplo, os concursos são sempre um drama. As reclamações são absolutamente impessoais; a pessoa reclama com uma máquina; dantes a reclamação era dirigida a alguém, ao “Ex.mº Sr. Director”, e este mandava para alguém que sabíamos que se telefonássemos tínhamos uma palavra da pessoa a explicar-nos; agora é a máquina que nos explica por que é que a nossa reclamação foi indeferida. Isto não faz sentido nenhum. Isto é transformar as relações humanas numa coisa; às vezes, dói-me que as pessoas tenham, por exemplo, estas comunicações dos concursos por “destacamento por condições específicas”, professores que estão doentes, incapazes para o exercício da profissão, concorrem e depois recebem um *e-mail* a dizer se foram ou não colocados. Isto não faz sentido nenhum; pelo menos uma carta assinada por alguém...

**As plataformas e aplicações electrónicas são consideradas por muitos utilizadores como demasiado rígidas e uniformes, não atendendo às variadas situações concretas da realidade escolar. Concorda?**

Claro, nitidamente, não atendem aos contextos. Os dados são em bruto, iguais para todas as escolas, porque as perguntas são todas iguais. Não perguntam, nem permitem conhecer, e isso é que é o problema, os contextos e as realidades locais. O Ministério fica com os dados em bruto, faz essa leitura em bruto, mas não conhece a realidade dos contextos.

**Lembra-se de algum exemplo concreto, alguma situação específica, que não seja enquadrável na plataforma?**

As dimensões de turmas, de alunos com Necessidades Educativas Especiais. Quando vão para a MISI é feita a exportação do número de alunos por turma e é calculado o rácio de professor/aluno com base em turmas com vinte e seis alunos ou turmas com dezoito ou vinte

alunos - se tiver alunos do Ensino Especial - e essa realidade não existe, porque são todos divididos por o número total de alunos e não rácio portador das escolas.

**Constata que as escolas se isolam no seu trabalho quotidiano ou pelo contrário trocam informações e partilham práticas com frequência?**

Vivem isoladas. E mais, até me parece que as escolas, mesmo quando agrupam e formam “mega agrupamentos”, tendem a continuar a funcionar como se fossem unidades orgânicas distintas e isoladas. Por detrás da aparência de um agrupamento, a única coisa que é comum é uma direcção; o resto, o funcionamento e a vivência do dia-a-dia, é muito como unidades separadas. Mas não ia muito por aí. É uma coisa que acontece no ensino, já o Hargreaves chamava a atenção para a “balcanização das escolas” e a divisão dos professores por grupos e por sectores, mas aqui nas plataformas telefonam pontualmente para tirar dúvidas, para saber “Como é que responderam a esta pergunta?” ou “Como é que estão a fazer nesta situação?”, mas é tudo para responder à homogeneidade.

**Considera que, além dessa troca de informações e de partilha para a resolução de problemas concretos relacionados com as plataformas, as escolas não têm outra forma de concertarem posições, de cooperarem para acertarem, por exemplo, posições comuns...**

Deveriam ter. Acho que o Conselho de Escolas seria um órgão que, se não estivesse tão dependente do poder político, seria o órgão ideal para as escolas fazerem essa troca de partilhas e de experiências. Aliás, sabemos que essa é sempre uma ânsia de quem decide e de quem estuda estas questões de educação: é que as escolas cooperem mais e os professores também e troquem experiências. Mas, de facto, as escolas têm pouca tradição de troca de informação e até de conhecimento da cultura das outras escolas. Isso tem a ver com o facto de elas trabalharem isoladas. É como lhe digo, eu via a possibilidade de as escolas se associarem, se formarem núcleos concelhios, núcleos regionais e depois núcleos nacionais até chegar ao Conselho de Escola. Essa era a lógica que me parecia que estava na ideia de quem criou o Conselho de Escolas, era que isso permitisse e facilitasse para eleger os representantes a esse órgão nacional e permitisse às escolas começarem-se a encontrar com frequência; pelo que eu sei, de vez em quando isso já vai acontecendo em algumas regiões: esses representantes terem a tarefa e a responsabilidade de reunir com as escolas e partilharem experiências. Agora, se isso



está muito disseminado pelo sistema de ensino... eu tenho a impressão que ainda temos de trabalhar muito, ainda estamos numa fase muito insipiente.

**Considera as plataformas e aplicações electrónicas ajustadas aos quadros legais que as originam?**

Ultrapassam muitas vezes, disso não tenho dúvidas. A dos concursos de professores é a mais óbvia e a mais evidente. Introduzem, muitas vezes, entraves a candidatos que não estão previstos na lei e que depois são criados através dessas plataformas. Em termos de concursos de professores eu sei que isso acontece muitas vezes e, por isso, é que origina muitas vezes reclamações dos sindicatos e dos professores, porque essas dão muito nas vistas.

**E interpretações que são feitas através das plataformas...**

Exactamente. E depois interpretações que são feitas através de manuais dessas plataformas. Portanto, é a plataforma que vai normalizar um procedimento que a lei não previa...

**Ou seja, a plataforma, em certas situações impõe-se à própria lei?**

Eu vou-lhe dar um exemplo para percebermos do que estamos a falar. Por exemplo, a legislação dos concursos, o Decreto-Lei 132/2012, veio dizer que a permuta pode ser feita entre professores do concurso interno e externo (foi aquela fase que passou) e a mobilidade nesta segunda fase podia ser entre as pessoas da alínea a) que são os professores do quadro de escola ou de agrupamento que ficaram sem componente lectiva e os da alínea b) que são os QZP que obtêm colocação em escola por afectação. Pura e simplesmente a legislação esqueceu-se dos da alínea c); diz que os da alínea a) e b) podem permutar e dos alínea c) que são os do quadro que concorrem por aproximação à residência, não podem permutar. É claro que isto é um disparate. Nem os sindicalistas se aperceberam, quando a lei foi publicada, nem o Ministério. Na semana passada tivemos que ir para o Ministério e o que é que acontecia? A plataforma, para esses professores que concorreram por destacamento por aproximação à residência, não permitia aceder à permuta, à opção de permuta através da plataforma dos concursos. Só que através de uma decisão política tomada foi alterada a plataforma, alterando o que diz na lei para permitir que essas pessoas concorram. Neste aspecto, não se vai reclamar, porque a plataforma vai corrigir um erro da lei; mas também faz mais vezes ao contrário: a lei e depois limita-a.

**Já teve conhecimento de alguma escola ter sido contactada pelo poder central para alterar em determinada plataforma um dado ou procedimento mesmo que este possuísse o devido enquadramento legal?**

Isso não me lembro; mas atenção, essa pergunta é bem feita, essa pergunta é bem feita e da minha experiência, não da escola, mas de dirigente sindical (no sindicato, de sócios que já lá foram), eu tenderia a dizer que isso já aconteceu; esporadicamente, mas aconteceu, se bem que as pessoas que gerem as plataformas também estão submetidas a um enquadramento legal e sabem também que é complicado para eles estar a pedir... Mas, por vezes, acredito que possa acontecer. Normalmente, quando pedem para corrigir é porque ocorreram erros por parte da escola; mas, às vezes, também há erros por parte do poder central. As plataformas também têm erros e depois são alteradas.

**Tem conhecimento de situações em que escolas ajustem determinados dados e informações inseridos nas plataformas de modo a proporcionarem uma imagem mais favorável da escola e a “ficar bem na fotografia”?**

Sim, sim. Isso pode-se fazer, pode-se maquilhar sempre.

**A plataforma permite a criação de uma imagem mais favorável da escola?**

Permite, permite...

**E é usado com frequência?...**

Eu não digo que seja usado com frequência, mas permite. Permite, sim senhor. Permite que muitas vezes se faça uma leitura mais conveniente e especialmente quando há verbas, quando há resultados escolares ou quando há rankings por trás, tenta-se dar uma imagem mais positiva das escolas.

**Isso pode partir do princípio que os actores escolares estão a ser vigiados...**

Claro. Por exemplo, eu tenho cinco alunos do sétimo e oitavo [anos de escolaridade] que são alunos “fracos”, digamos assim, e que estão a estragar as médias de uma turma. Se esses cinco alunos forem, por exemplo, transferidos para um CEF de uma escola ao lado ou forem transferidos para um estabelecimento particular ou para uma entidade de formação do IEF, obviamente que a situação daquela escola vai melhorar e os dados daquela escola vão melhorar.

Eu ainda tenho os alunos e ainda não foi consumada a transferência mas eu já os estou a retirar da base e da plataforma. Portanto, nesse aspecto, dá-se sempre para fazer essa pequena margem.

**Há quem acuse o poder central de utilizar cada vez mais as plataformas electrónicas como instrumento impessoal e “cego” para “cortar” e reduzir custos. Concorda?**

Sim, porque a base dos orçamentos privativos das escolas é feito com a execução do orçamento do ano anterior que é controlado por essas plataformas; portanto, é feito com base na capitação dos consumos do ano anterior...

**Não me referia só aos orçamentos, por exemplo aos rácios...**

Aos rácios de alunos e turmas, exactamente. As escolas não têm autonomia para abrir lugares de quadro para nenhum grupo disciplinar nem de nenhum departamento. Quem abre ou fecha vagas é o Ministério e com base em quê? Com base nas séries estatísticas de turmas nos últimos quatro/cinco anos; portanto, é com base nessa sequência de turmas e de número de alunos por turma que o Ministério calcula o número de vagas a abrir e é tudo feito na base desses dados. É o que digo: eles, por vezes, conhecem melhor as escolas do que as escolas se conhecem a si próprias. As escolas estão num contexto, trabalham num contexto com pessoas e alunos de carne e osso; os dados são impessoais, são aqueles números que podem ser lidos de múltiplas formas...

**O que conta para a “fotografia” da escola, para a imagem da escola são os dados inseridos na plataforma ou é a realidade concreta da escola?**

São mais os dados nas plataformas...

**Porque podem não corresponder?**

Claro. Então repare numa coisa. Como é feito o cálculo do crédito de horas a atribuir à escola para o desempenho de cargos e desempenho de tarefas? O crédito que a direcção tem disponível para distribuir pelos docentes num ano lectivo, é feito com base em quê? Número de alunos, número de turmas... tem lá a fórmula no Despacho. Isto já é assim há dois anos; e eles vão buscar os números onde? À MISI. A MISI já me deu, do ano passado para este ano, o

número de horas que eu tinha e calculava facilmente com base nos alunos, nas turmas, nos professores e de horas.

**Muitos utilizadores das plataformas queixam-se que o trabalho nelas aumenta os níveis de *stress*, responsabilidade e insegurança provocados pelo medo de clicar em ícones errados que não possibilitem o retorno ou a rectificação. Concorda com este facto?**

Sim, sim. Isso é verdade. Há plataformas que são absolutamente loucas; uma pessoa se clica e já foi, depois para o eliminar é o cabo dos trabalhos. Por vezes, é preciso telefonar aos serviços para eles disponibilizarem outras datas para se fazerem as peças respectivas...

**As plataformas permitem a rectificação depois da submissão?**

Mais, agora. Também temos de pensar que as plataformas foram evoluindo e já estamos com um período de utilização de plataformas, já vimos numa sequência de pelo menos sete/oito anos em que elas começaram a ser sistematicamente utilizadas e, portanto, tem havido uma melhoria e isso nota-se em termos de plataforma de concurso de professores; a plataforma actualmente é completamente diferente. O SIGRHE (o Sistema Integrado de Gestão de Recursos Humanos) é completamente diferente e é muito mais acessível, porque eu posso pura e simplesmente eliminar um registo que fiz e criar um novo. Mas, por exemplo, a plataforma SIGO foi uma das que se manteve inalterada, a Gatewit também sofreu poucas alterações e o que é que acontece [nessas]? Se eu quiser fazer uma inscrição num curso CEF tenho que meter os alunos e pedem-me isso em Maio quando os alunos depois chegam a Julho e seguem para outras vias e não querem aquele curso. Eu não consigo eliminar o aluno. Depois ando com o aluno ali dois anos ou três registado e ele na realidade já não está naquele curso, porque uma vez que o introduzi já não posso retirar. Isto é um disparate. Acontece isso, mas estou convencido que isso vai desaparecer com o tempo, que elas [as plataformas] se vão tornar mais amigas, mas quanto mais amigas elas se tornarem mais apertada o torniquete da autonomia das escolas.

**Considera isso?**

Considero. Quanto mais amiga é uma plataforma mais subliminar ela se torna, isto é, cada vez mais o utilizador a usa rotineiramente e menos reflexivamente. É como se o utilizador abdicasse de reflectir e de fazer valer os seus direitos. Quanto mais amiga é a plataforma menos o

utilizador questiona os seus objectivos e os seus alcances. Nesta perspectiva a autonomia do utilizador fica cada vez mais, digamos, anestesiada e deixa de ter a perspectiva da sua autonomia e daquilo que eu considero que deve ser sempre o protocolo das relações entre o poder central e as escolas. Há uma passagem no livro 1984 do George Orwell onde ele demonstra que os indivíduos perdiam completamente a sua autonomia a favor do poder sugestivo da máquina que lhes dava diariamente versões antagónicas da mesma história e que ninguém era capaz de captar e reflectir sobre essa incongruência.

**Considera, então, como já falámos atrás, que as plataformas exercem um grande poder psicológico e mental?**

São, porque os directores e as direcções assumem aquilo como uma vontade expressa. Interpretam aquilo como uma ordem directa; é como se lhes estivessem a dizer “tens que fazer isto” e antes o poder não fazia isto, antes da informática o poder não fazia isto. O poder mandava um ofício e o ofício nunca chegava datado. O ofício dizia: “solicitamos à escola que nos forneça as seguintes indicações” e dizia “isto, isto e isto...”. Nunca podia pôr um prazo; como era via CTT nunca tinham possibilidade de saber. Punham “com a maior brevidade possível” e muitas vezes o que é que se fazia “aquilo foi pedido, não era com muita urgência e até não era uma ordem expressa, esquece...”. Nas plataformas não se consegue fazer isso, porque depois juntamente com as plataformas vem um *e-mail* a informar para não esquecer que aquilo que mandaram é para preencher.

**E a capacidade de registo das plataformas?...**

Exactamente. A capacidade de registo das plataformas, a memória que lá fica que antes não existia... A memória era uma memória de papel e a memória de papel é uma memória que se põe na prateleira e se quiser saber tenho de ir lá ver enquanto nas plataformas está lá: basta só clicar num botão. Nesse aspecto, agora há mais controlo.

**As compras públicas no início geraram bastante resistência por parte das escolas...**

Geraram resistência porque aquilo foi um processo louco, surreal. Aquilo foi assim: o Ministério decidiu centralmente e as compras públicas baseiam-se na economia de escala, isto é, se eu comprar grandes quantidades a probabilidade de me sair mais barato é maior, de ter melhor qualidade no produto e melhor qualidade no preço. Mas no início foi criado um organismo a nível

de Direcções Regionais e uma pessoa responsável para dar formação. O problema é que não houve formação nenhuma e as escolas resistiram porque não sabiam fazer. Quando é preciso fazer uma coisa e ninguém sabe o que é preciso fazer... Há escolas que andaram com problemas, sem papel higiénico durante um longo período de tempo, porque estavam naquela fase em que elas já não podiam comprar, porque não tinham autorização e, entretanto, não tinham feito o registo, as pessoas não tinham formação e apareceram várias plataformas: a Vortal, a Gatewit, o CAPI e outra... Só para fazer o registo naquilo tudo... Eu lembro-me que tive de tirar o Cartão de Cidadão, depois de tirar o Cartão de Cidadão tive que activar o PIN do Cartão de Cidadão para fazer a minha assinatura digital, depois isto e depois aquilo, depois aquilo, depois aquilo... Era muito complicado e as escolas, muitas delas, não avançaram e deu a sensação que as escolas arrastaram e não quiseram, mas isso é propaganda (a meu ver). As escolas não avançaram porque não sabiam e não tinham lá ninguém que soubesse fazer. Ponto.

**Ou seja, essa plataforma era muito especializada, muito técnica...**

Era muito especializada, muito técnica, porque tinha todos os produtos discriminados por catálogo, e depois o catálogo desta empresa, o catálogo daquela empresa e depois o Ministério fazia concursos públicos e dizia que o papel só podia ser dado àquela empresa e depois aquela empresa reclamava do concurso, ficava suspenso, já não se podia comprar daquela empresa e tinha que se comprar a outra. No início estas coisas foram assim, surreais... Por exemplo, a empresa X fornecia papel - daquele papel de fotocópia que as escolas gastam muito -, se algum concorrente reclamasse do preço que foi feito ou das regras do concurso, [apareciam] acções suspensivas em tribunal e depois era necessário fazer um novo concurso e ficava-se aquele período em que as escolas não tinham papel e lá tinha que vir uma autorização especial para as escolas comprarem papel. Acho que agora já se faz de forma integrada...

**Essas dificuldades ou resistências das escolas tiveram eco no poder central através de alteração de medidas?**

Acho que sim. Foram afinando os procedimentos; praticamente as medidas que eles tomaram foi ter mais cuidado nos concursos e centralizar. Quando acabaram com muitas plataformas e começaram a utilizar só uma, foi a melhor coisa; basicamente foi melhorar as plataformas, porque isto funciona assim: quando alguma coisa funciona mal o que se faz, muda-se a plataforma e não se mudam os comportamentos.

**Como relaciona a plataforma das compras públicas com a autonomia?**

Não vejo grandes entraves à autonomia financeira porque as escolas nunca tiveram autonomia financeira. A única coisa que interfere é com os orçamentos privativos. As escolas conseguiam pelos orçamentos privativos com mecenas que muitas vezes faziam ofertas às escolas, dinheiro que ia para o orçamento privativo e que permitia às escolas ter esse dinheiro que era enviado para Lisboa. Agora, como as compras são centralizadas, esse dinheiro fica em Lisboa e não vem para as escolas.

**Que percepção tem sobre a experiência vivida pelos docentes durante o processo de candidatura electrónica?**

As candidaturas electrónicas são um processo cómodo.

**Melhorou?**

Melhorou. A plataforma agora é mais amiga, é mais intuitiva. Só para lhe dar um exemplo, no início quando a plataforma dos concursos apareceu, o professor digitava o código da escola ou do agrupamento e o que lhe aparecia no seu recibo era o código do agrupamento. Se o professor se enganasse ele não via no recibo, submetia a candidatura, enganava-se no código, era colocado na escola... Agora isso não acontece. Agora, por exemplo, cada código vem associado ao nome e à localização do agrupamento e, portanto, quando está a tirar o recibo, antes de submeter, tem a possibilidade de saber qual foi a escolha que fez, qual a localização da escola e, portanto, confirmar tudo. Nesse aspecto é muito mais eficaz. Outra coisa que esta plataforma tem de melhor é que o professor não precisa de estar a introduzir sempre a mesma informação; como ela está associada ao E-Bio, ao registo, como está destinada a um utilizador em particular, vai-lhe sempre recuperando a informação e, nesse aspecto, o candidato tem muito mais controlo sobre o concurso do que tinha antes.

**Na sua opinião, quais são os objectivos principais do Ministério da Educação e Ciência ao utilizar as plataformas e aplicações electrónicas como meio cada vez mais frequente de comunicação com as escolas?**

Redução de custos e, portanto, racionalização de recursos. Esse é o principal objectivo e nesse sentido é um objectivo instrumental. Nestas questões temos que “dar a César o que é de César”

e temos de dar às plataformas do Ministério a dimensão que elas tem que ter e há uma coisa que não está bem clara na relação entre o Ministério e as escolas que é a autonomia. O Ministério tem que se convencer que os números que lhe chegam ao ecrã não são a escola, não são aquela escola. São números em bruto, podem ser tratados, podem ser tratados em séries estatísticas, mas não são aquela escola. Aquela escola é uma realidade, um contexto, um tipo de alunos que necessitam de um tipo de trabalho especializado e de uma forma de organização, de um sistema educativo e de uma adaptação de currículos àquela realidade que, muitas vezes, implica mais recursos que aqueles que estão; eu aborreço-me que, por exemplo, o “mega agrupamento” onde eu agora pertenço tenha servido fundamentalmente para unir duas escolas, para unir duas secretarias, para mandar dez assistentes técnicos embora. Eu pergunto assim:

- “São dez por quê? Mas por que é que não são onze ou são só dois ou três?”

- “Ah! Porque a lei estabelece um rácio”.

Mas um rácio é uma coisa disparatada, porque uma coisa é estarem cem pessoas e mil noutra escola que estão, como é o meu caso a duzentos metros, e noutros “mega agrupamentos” que estão a trinta ou vinte quilómetros. Nós temos que olhar aos contextos e os contextos dizem “recursos humanos diferentes para organizar o trabalho e necessidades diferentes” e isso é que eu acho que ainda não está definido. Digamos, assim, que há muito controlo de cima para baixo através destas plataformas e não há *feedback* de baixo para cima, isto é, estas plataformas não permitem que os que estão em baixo criem uma plataforma para os de cima responder, para se saber o contexto em que se trabalha, os projectos educativos. Uma escola deve ser construída como um projecto, uma coisa que nós queremos, o que queremos...

### **Considera que as plataformas são mais unidireccionais?**

Sem dúvida nenhuma. Gostava, por exemplo, de ver o Ministério preocupado com a rede escolar; a rede escolar é feita de uma forma absolutamente burocrática: por que é que se decide que um curso numa escola, num agrupamento, que tinha sempre duas ou três turmas, que esse curso profissional não abra e abra outro totalmente diferente? Por quê? Porque politicamente se decide? Mas as pessoas que estão no terreno não foram capazes de se unir e dizer “afinal o que está a ser procurado é isto e vamos dar resposta a esta comunidade”? Então eu vou-lhe dar Óptica Ocular se eu sei que aquelas pessoas preferem Gestão do Ambiente? Este tipo de interacção é que as plataformas não permitem; é sempre de cima para baixo, é sempre do forte



para o fraco... Eu espero que isto se vá alterando e vá mudando, porque é preciso que mude mesmo, porque senão a autonomia é sempre coxa.



**E08AB – Entrevista com autor do blogue *Ares da Educação* (nome fictício)**

**Entrevista realizada em local escolhido pelo entrevistado, em Agosto de 2013**

**Qual a razão que o motivou a organizar um blogue especializado em assuntos de educação?**

Quando comecei a criar o meu Blogue, acho que em Maio de 2008, nunca o pensei direccionar para a educação. Pensei criar apenas um blogue com temas do dia-a-dia, meus e que, depois com o tempo, foi orientado para a área da Educação porque sou da área da educação. Poderia ter ido para outra coisa qualquer, mas não, foi para a área da educação. Talvez a partir de 2009 é que me direccionei mesmo para essa área e até agora só tenho debatido temas na área da educação.

**O blogue *Ares da Educação* tornou-se um dos blogues de referência a que recorrem diariamente docentes e equipas de gestão das escolas para partilhar práticas e obter informação. Qual o volume dos movimentos verificados no blogue (número de visitas, textos visualizados, de comentários, de questões colocadas...)?**

O Blogue é um pouco sazonal; ele em determinadas alturas do ano atinge picos de maior intensidade do que outros. Como me direccionei muito para a área dos concursos, ele atinge picos sempre que há concursos, sendo nessas alturas em que atinge maior número de visitas. Actualmente, à data de hoje (estamos em finais de Agosto), próximo da saída da lista de colocações, está a atingir uma média de quarenta mil visitas por dia.

**Que é muito...**

Sim, é muito e são quarenta mil professores contratados, aproximadamente, que andam à procura de colocação e que muitos deles estão nesta altura a tentar saber se vão ficar colocados ou não e muitos outros do quadro também que estão a aguardar colocação, ou seja, somos quase cento e cinquenta mil professores no total, alguns a trabalhar outros não, é uma grande percentagem de professores que vai lá. Essencialmente professores, porque está direccionado para esta área de educação.

**O que é que eles procuram no Blogue?**

Eles procuram as informações que neste momento precisam, que são: saber se vão ter lugar os professores contratados, perceber os professores do quadro se vão conseguir mudar de escola.

Basicamente, nesta altura, é o que eles pretendem, perspectivar o seu futuro. Pode acontecer na próxima segunda-feira ser uma vida diferente para muitos deles e estão ansiosos e esta ansiedade faz procurar a informação e esta informação tentam obtê-la através dos vários “post’s” que pode ter o blogue ou através da conversa que têm uns com os outros na caixa de comentários e nos “chats”.

**Actualmente as escolas conhecem antecipadamente através dos blogues muita da informação que recebem do poder central. Que explicação tem para este facto? Os blogues possuem meios privilegiados de informação ou os canais de comunicação do Ministério da Educação são lentos?**

O meu blogue não possui qualquer meio privilegiado de informação. Eu acho que a informação chega antes às escolas do que a mim. Muitas vezes, chega perto da meia-noite, cerca das nove da manhã e a essas horas as escolas não funcionam e, muitas vezes, basta que haja um director que possa transmitir uma informação para um blogue e o assunto na blogosfera torna-se de imediato público e, muitas vezes, algumas dessas informações são já do conhecimento das escolas e o facto da blogosfera as transmitir torna-o público, torna-o como se fosse ali conhecido pela primeira vez e, às vezes, até nem é. Algumas das informações até podem chegar primeiro, até pela experiência de quem está na construção do blogue tem relativamente a algo que está para sair e que face à procura dessa informação através de outros canais (há jornais e jornalistas que entram em contacto sabendo que vai sair determinada informação) e depois essa informação na blogosfera acaba por sair e a blogosfera também não tem aquele direito de informação que é oficial, dos canais oficiais, como por exemplo, um jornal quando publica só faz essa publicação depois de conhecer os factos. Nós até sabemos que algumas questões vão sair, não temos aquele receio, nem aquela deontologia de termos que aguardar que saia a informação primeiro para depois publicar. Muitas vezes, damos essa informação antes dela propriamente sair.

**Constituindo a blogosfera um meio de relevo na discussão de políticas educativas e na construção de ferramentas de apoio às escolas e docentes, considera que também favorece a organização e concertação de posições entre os actores escolares?**

Sim. No entanto, pode haver também alguma desconcertação de posições. Vou-me referir a um exemplo do ano passado por altura das alterações curriculares e organização dos tempos lectivos em quarenta e cinco, cinquenta minutos ou noutra forma diferente. Fiz um debate no

blogue sobre a organização dos tempos lectivos em vários horários e na altura cheguei à conclusão e vários directores enviaram-me as suas propostas considerando que as aulas de cinquenta minutos até traziam mais benefícios quer para alunos quer para professores e houve um debate na altura sobre a questão da organização dos tempos lectivos. Foi tentado provar que os cinquenta minutos poderiam funcionar melhor em muitas situações. Alguns directores provaram que com os cinquenta minutos podiam ter mais horários de professores, inclusive. No entanto, verificou-se que muitas escolas optaram pelos quarenta e cinco minutos na mesma. Aí houve uma desconcertação. Isto é um bocado autonomia. As escolas decidiram, muitas vezes, pelo caminho mais fácil que era não mudar e aquelas que procuraram outras soluções até acabaram por descobrir que os cinquenta minutos lhes permitiram beneficiar em alguns aspectos. Portanto, há debates que se vão fazendo no blogue em que os próprios directores de escolas e professores dão a sua opinião do que se passa na sua escola e discute-se e muitas vezes existe essa desconcertação porque em escolas diferentes não acontece a mesma situação e, pelo contrário, pessoas de outras escolas têm posições diferentes, opostas mesmo. Mas ao menos há um debate e fica-se a conhecer o que cada escola pode estar a fazer e se o caminho que segue é o melhor ou não. Se há concertação ou não, pode haver em algumas situações noutras não. Se calhar no fundo a autonomia é um bocado isso: é cada escola siga o caminho que achar mais conveniente desde que esse caminho seja feito com escolhas pensadas. O facto de muitas escolas não terem optado por outro tempo lectivo que não os de quarenta e cinco minutos pode ter a ver com o simples facto de não querer mudar porque dava trabalho em mudar.

**Tem conhecimento de situações em que a dinâmica criada na blogosfera em torno de um problema ou a concertação de posições entre actores escolares tenha influenciado tomadas de decisão do poder central?**

Há uma alteração do poder central que começou na blogosfera no ano de 2008 aproximadamente que foi o modelo de avaliação. Este modelo de avaliação foi muito centrado num debate iniciado na blogosfera que rapidamente passou aos sindicatos e que levou depois a uma grande organização de professores em torno deste problema do modelo de avaliação de desempenho que não seria só a avaliação, mas seriam outros problemas, mas que a avaliação de desempenho, agora na altura em que estamos, sente-se que foi o principal motivo que chamou uma grande parte dos professores para as manifestações que existiram e para a

alteração de posições do poder central. Isto foi algo que começou na blogosfera, com tomadas de posição nas escolas e que foram começadas e divulgadas na própria blogosfera. Acho que o modelo de avaliação do desempenho foi algo que partiu muito da própria blogosfera.

**A interacção entre o poder central e os actores escolares através dos meios electrónicos (aplicações, plataformas e correio electrónicos) é abordada com muita frequência nos blogues. Que opinião tem sobre a utilização que o poder central faz dos meios electrónicos?**

O facto do poder central usar meios electrónicos não é criticável. Acho que faz parte de um processo natural nos tempos que correm em que é necessário proceder a esta forma de comunicação. Muitas vezes, esta comunicação é abusiva e talvez ocorra com muita frequência, o que não deveria acontecer. Acho que, muitas vezes, há falta de planificação que tem que acontecer ao longo do ano e há comunicação que ocorre extemporânea ou em excesso.

**As plataformas e aplicações electrónicas, proporcionando uma maior capacidade de registo e cruzamento da informação, possibilitam uma melhor detecção de erros, inconsistências e incumprimentos. Este facto pode influenciar o comportamento dos actores escolares? De que forma?**

Influencia, mas eu acho que influencia apenas os actores escolares, sem que, se calhar, seja esse o grande objectivo das aplicações electrónicas. Muitas vezes, as aplicações electrónicas pretendem obter informação fiável, rápida e precisa. Frequentemente, os actores escolares quando verificam que algo é uma coisa tão direitinha, sentem que estão a ser vigiados e podem sentir-se um bocado pressionados para esses dados que têm que dar. É claro que quando há informatização dos dados é muito mais fácil de detectar erros. A nível dos incumprimentos, basta verificar a situação em que dia foi enviada a resposta para perceber também se esses incumprimentos estão a ser feitos por prazos ou por outras formas.

**Podendo os meios electrónicos favorecer uma vigilância mais eficaz do poder central, acha que os blogues constituem um espaço alternativo para os actores escolares também controlarem melhor a actividade do poder central?**

Acho que neste caso estamos a ser todos vigiados: o poder central vigia os actores escolares, os actores escolares vigiam também o poder central; há uma dupla vigilância aqui. Da mesma forma que os blogues transmitem o que conseguem saber do poder central, também transmitem o que sabem das escolas. Há erros de parte a parte que são denunciados nos próprios blogues e

não há ninguém que fique de fora da vigilância dos blogues. Os blogues não têm que escolher um alvo; não há alvos nos blogues. Há apenas alguma informação que se procura e, muitas vezes, são as escolas também que são alvo da vigilância e o poder central também, da mesma forma que tem alguma vigilância, concentram-se depois nos blogues a informação que uns e outros procuram encontrar ou acabam por descobrir.

**Considera que as plataformas e aplicações electrónicas limitam-se a concretizar o estritamente prescrito na lei ou pelo contrário fazem-lhe acrescentos, limitam-na ou contradizem-na?**

Elas deveriam procurar concretizar o que está na lei. Sendo uma plataforma electrónica deveria cingir-se à lei; muitas vezes, há alguns acrescentos que são feitos. Posso dizer-lhe rapidamente um que ocorreu ainda a semana passada em que o próprio Decreto-Lei dos concursos dizia que só era permitido fazer as permutas aos docentes colocados nas listas e a semana passada saiu uma circular que altera, ou melhor, que faz uma leitura diferente e diz que realmente podem fazer permutas professores que tenham sido opositores ao concurso mesmo que não tenham sido colocados, ou seja, contraria um bocado a lei. Isto acaba por ser um acrescento, não da aplicação electrónica, mas de quem decide o que a aplicação electrónica vai decidir em determinado momento. A aplicação electrónica concretiza o que a pessoa com poder diz para ela fazer e não, muitas vezes, o que está na lei.

**Há quem acuse o poder central de utilizar cada vez mais as plataformas electrónicas como instrumento impessoal e “cego” para “cortar” e reduzir custos. Concorda?**

Concordo que é um instrumento impessoal, cego e concordo também que, muitas vezes, as plataformas electrónicas possam servir para cortar e reduzir custos. Será lógico e normal que quanto mais informação exista sobre determinado aspecto, mais fácil será fazer esses cortes e a redução dos custos, porque as próprias informações estão informatizadas. É impessoal, claro que é. Muitas vezes, o próprio poder central não se preocupa em questões pessoais, mas apenas na produção de resultados e de números. Estas questões pessoais ficam para quem tem que preencher os dados nas plataformas que conhecem as situações que têm nas mãos e que olham para dados das plataformas electrónicas e quando têm que decidir por questões pessoais... Por exemplo, quando uma direcção tem que decidir que tem determinado pessoal não docente e que precisa de enviar uma lista de possíveis rescisões, quando há objectivos definidos e que o objectivo é X, o objectivo não olha para dados pessoais, mas a pessoa que

coloca na plataforma electrónica os dados que a administração central exige olha para ele de forma pessoal. Há aqui este conflito entre a administração central que não se preocupa com a pessoalidade, e as escolas que olham para os dados que têm que colocar como fruto de pessoas que conhecem. É normal que exista este instrumento impessoal por parte do poder central o que vai causar o conflito depois ao autor que tem que utilizar estas plataformas.

**Muitos utilizadores das plataformas queixam-se que o trabalho nelas aumenta os níveis de *stress*, responsabilidade e insegurança provocados pelo medo de clicar em ícones errados que não possibilitem o retorno ou a rectificação. Concorda com este facto?**

Concordo em absoluto. Acho que há um grande medo da utilização dos meios informáticos e das plataformas, se calhar fruto de alguma falta de formação por quem utiliza estas plataformas. Muitas vezes, não são dadas as explicações para funcionar com elas e isto causa algum receio. É possível que, com o aumento da prática, esses receios desapareçam. O mesmo acontece com a plataforma dos concursos: quem está habituado aos concursos não tem já qualquer receio e neste momento quem está muito habituado aos concursos são os professores contratados que lidam com uma aplicação informática quase de olhos fechados, ao contrário de professores que concorrem pela primeira vez à ausência da componente lectiva e que não fazem concurso há uns anos e ficam com bastante medo, afectados e com elevados níveis de *stress*.

**Que opinião tem sobre o processo de contratação electrónica de docentes?**

Eu conheço estes mecanismos de contratação electrónica há alguns anos. Acho que têm evoluído de ano para ano. No entanto, ainda não está numa maturidade suficiente que se possa dizer que é uma aplicação boa, isenta de erros e a cada concurso que pode existir, por enquanto ainda se vai imaginando que erro é que vai aparecer este ano. Ainda há um caminho, não tão longo quanto isso, mas há para que se melhore os processos de contratação electrónica que se tornem ainda mais eficientes e que provoquem menos *stress* nos professores.

**Considera a aplicação electrónica ajustada ao quadro legal que rege a contratação de escola?**

A aplicação electrónica está ajustada ao quadro legal. Possivelmente o quadro legal é que não estará muito ajustado à realidade. Quem faz uma aplicação electrónica deve-se preocupar, em primeiro lugar, com o quadro legal e, nesse aspecto, acho que está ajustada. Muitas vezes, o que acontece é que há algo mais para lá do quadro legal e quando, neste momento, a



contratação de escola diz que aos cinco primeiros professores pode ser feita a entrevista que depois vale cinquenta por cento para a selecção, também diz que a entrevista pode ser substituída pela avaliação curricular. Há aqui questões que uma aplicação devia, se calhar não a aplicação, mas quem concebe a legislação, devia permitir que se adaptasse a realidade ao quadro actual e, muitas vezes, nas contratações de escola assistimos a centenas de professores, senão milhares, como aconteceu o ano passado, a dirigirem-se a uma escola para fazer uma entrevista, poderia durar cinco minutos ou dez minutos ou fazer uma prova, para poder essa parte da prova valer cinquenta por cento do seu concurso. Bastava que a própria aplicação tivesse determinados conteúdos que permitisse que um professor colocasse o currículo nessa aplicação, que o próprio currículo seguisse de forma informática para a escola e que não tivesse que fazer, muitas vezes, deslocações de centenas de quilómetros, mas isso não tem a ver com quem constrói a aplicação, mas com quem constrói a legislação.

**Que percepção tem sobre a experiência vivida pelos docentes durante o processo de candidatura electrónica?**

Os professores entram para fazer concursos com medo, fazem o concurso com medo e têm medo de submeter. Há o medo de mexer mal, de clicar mal nos botões, principalmente naqueles que estão menos habituados, os mais antigos, não tanto dos professores mais novos. No entanto, entre os professores mais novos há pessoas que não conseguem fazer uma candidatura sozinhos, não pelo processo em si, mas pelo risco de se estar a cometer erros no seu processo de candidatura e fazer opções erradas. Acho que a nível dos concursos é uma altura de muito *stress* para os professores e, muitas vezes, as opções que estão a fazer podem não ser as melhores e que a opção que fizeram, deveriam tê-la feito o ano passado e este ano quando a fazem se calhar deviam fazê-la ao contrário. Também mudam a forma de interpretar a legislação e a legislação, o que faz com que as opções possam não ser as melhores no ano seguinte porque tudo mudou e, muitas vezes, fizeram as opções erradas.

**Que opinião tem sobre as plataformas e aplicações electrónicas da DGEstE? Têm contribuído para o desenvolvimento e aprofundamento da autonomia das escolas?**

Se uma aplicação desenvolve e aprofunda a autonomia, acho que não. Uma autonomia, parte-se do princípio que quem a tem não devia prestar contas constantemente sobre tudo e mais alguma coisa. Acho que autonomia não exige tanta plataforma, tanta aplicação. Todas as

escolas, tenham autonomia ou não, têm que, quase todas elas, preencher as mesmas plataformas e as mesmas aplicações. Isto não desenvolve em nada a autonomia porque as escolas, a maior parte delas, hoje em dia passam o tempo a preencher aplicações e a dar dados para o Ministério. Isso em nada aprofunda a autonomia de uma escola.

**Considera que a utilização dos meios electrónicos contribuiu para o encurtamento dos prazos no cumprimento de tarefas exigidas “de um dia para o outro”?**

Sim. O meio electrónico, se for bem feito, serve um bocado para isso. Maior rapidez nas decisões e maior rapidez no cumprimento das tarefas. Acho que, por um lado, é bom que assim seja, mas com limites. Não se pode pedir a uma escola, que de um dia para o outro, decida numa plataforma se quer ter autonomia ou não. Ainda há pouco tempo a própria DGEstE veio numa sexta-feira dizer às escolas que tinham até segunda-feira para dar uma resposta se queriam ter autonomia ou não. O facto de existirem meios electrónicos não quer dizer que prazos que sejam necessários para um debate interno possam ser ultrapassados, isso não.

**Na sua opinião, quais são os objectivos principais do Ministério da Educação e Ciência ao utilizar as plataformas e aplicações electrónicas como meio cada vez mais frequente de comunicação com as escolas?**

O principal objectivo penso que é ter conhecimento do que se passa nas escolas e ao ter esse conhecimento, acaba por ter um controlo. Quem tem conhecimento da informação acaba por ter um controlo dessas organizações e, no fundo, é isso que a administração central tenta fazer uma melhor racionalização das próprias escolas. Acho que é normal que isso aconteça. No mundo actual, o caminho não pode ser o que era há dez anos atrás em que o poder central não sabia quantos professores tinha... Para se poder perspectivar o futuro, acho que se deve conhecer exactamente o presente e ter um conhecimento correcto daquilo que é o presente e para isso, desde que não seja em excesso e desde que não se pergunte duas e três vezes a mesma coisa, como muitas vezes também acontecia, e que as informações sejam arquivadas numa base de dados que possa a qualquer momento ser apenas actualizada... O próprio E-Bio dos professores: não se percebe como todos os anos os professores precisavam de colocar a data em que concluíram o curso ou a escola em que concluíram o curso, bastava uma vez que isso fosse feito, que a partir daí, se houvesse alguma alteração, fizesse uma actualização na própria aplicação. Acho que ao Ministério faltou um bocado esse caminho de ter os dados

colocados em plataformas e qualquer actualização que seja feita, as próprias escolas pudessem fazer essa actualização sem que voltasse o Ministério da Educação a perguntar as mesmas coisas, quantos professores tem naquela escola, qual é a formação de cada professor e por aí fora...

**Mas não considera que as plataformas, às vezes, assustam um bocado as pessoas? Como aconteceu com o E-Bio que, quando foi criado, no início as pessoas sentiram-se um bocado assustadas...**

Sim, assustam-se porque muitas vezes não há explicação para elas aparecerem. O meu blogue tentou acalmar um bocado essas pessoas que sentiam que o E-Bio seria um “bicho papão”, tentar explicar que até esta é uma forma boa para futuro. Percebe-se agora que a nível dos concursos já ninguém precisa de preencher outra vez o nome do curso, que as coisas estão lá armazenadas. Claro que tem os seus riscos: sabemos que neste momento, com este tipo de informatização, o poder central tem o poder organizado de saber o que tem e com o que pode contar. Não acho que seja mau, desde que saibam usar com alguma “cabecinha” a informação que dispõem.



## **E09RE – Entrevista com representante da empresa *Poupar e Cumprir, Lda***

Entrevista realizada nas instalações da empresa *Poupar e Cumprir, Lda*, em Agosto de 2013

**Que serviços presta às escolas? No âmbito desses serviços utiliza habitualmente plataformas electrónicas?**

Enquanto consultor externo da empresa *Poupar e Cumprir, Lda*, presto serviços de consultoria financeira relativos ao POPH [Programa Operacional de Potencial Humano]. Habitualmente existe a obrigatoriedade de utilização de plataforma para a gestão financeira do POPH, do SIIFSE e da parte pedagógica, a plataforma SIGO. Paralelamente existe, por vezes, a necessidade de recurso a outras plataformas, não directamente para os serviços que prestamos, mas por inerência, nomeadamente o Portal Base, de registo de contratos, a plataforma Gatewit, utilizada para efectuar os procedimentos no âmbito dos contratos públicos e, por vezes, temos a necessidade de remeter para o POPH reportes de outras plataformas que são normalmente usadas pelas escolas, tais como a DRI [plataforma de reporte mensal dos descontos da Segurança Social], a plataforma do Portal das Finanças, o próprio MISI e quase obrigatoriamente o envio dos comprovativos bancários das operações que estão relacionados com os financiamentos do próprio POPH.

**Nos últimos anos tem aumentado consideravelmente o número de plataformas e aplicações electrónicas usadas na Administração Pública. Que opinião tem sobre a sua evolução?**

Regra geral, tenho uma opinião positiva sobre a substituição dos mecanismos tradicionais pelo uso das plataformas electrónicas, uma vez que estas, por si, trazem inúmeras vantagens. São simplificadoras dos processos, diminuem o tempo de trabalho que normalmente é utilizado...

**Mas as plataformas evoluíram ao longo dos anos...**

Evoluíram e normalmente tendem a melhorar. Corrigiram erros que tinham anteriormente, os chamados *bugs* e tornam-se, cada vez mais, o que se chama *userfriendlies*, têm um *layout* melhor, mais agradável ao utilizador.

**São mais práticas...**

São mais *userfriendlies*, são mais práticas e intuitivas.

**Acha que as plataformas electrónicas vieram diminuir e tornar mais rápida a execução das tarefas administrativas ou pelo contrário implicaram a criação de novas tarefas e novas solicitações “gastadoras de tempo”?**

De uma forma geral, as plataformas, disso não tenho dúvidas, agilizam os processos, permitindo, assim, tornar mais rápida a execução das tarefas. No âmbito dos serviços que prestamos, o SIIFSE permite proceder a todo o processo administrativo com POPH de uma forma muito mais célere quando comparado com o processo tradicional de preenchimento de formulários, permitindo fazê-lo em qualquer altura, em qualquer momento ou lugar; desde que tenha Internet e computador é possível aceder e verificar toda a informação que está registada e proceder à submissão dos dados físicos, pedagógicos ou financeiros. Reconheço que quando são plataformas novas ou novas aplicações dentro da mesma plataforma, por vezes seja necessário “gastar mais tempo” do que é habitual, mas com o decorrer do tempo vai-se economizar sem dúvida o tempo de trabalho quando comparado com os processos mais tradicionais.

**Quais os principais benefícios na utilização das plataformas electrónicas? E os principais constrangimentos e problemas?**

A diminuição do tempo de trabalho é um benefício que é incontornável. Diminui também os custos de deslocação em muitas plataformas como é o caso da própria administração tributária, da segurança social, da caixa geral de aposentações, dos *sítes* na internet dos bancos que a maior parte das escolas utilizam (por exemplo, a Caixa Geral de Depósitos tem um site bastante bom e intuitivo) que permitem a redução de custos e ainda têm a facilidade de horários, estão sempre disponíveis (não estão apenas disponíveis no horário normal de expediente do serviço), estão disponíveis vinte e quatro horas. Relativamente aos constrangimentos, também os existem naturalmente; aquele que posso considerar como mais relevante é quando se está a aproximar um determinado prazo para fazer uma tarefa com obrigatoriedade de prazo legal, as plataformas ficam muito congestionadas e muito lentas e pelo contrário para fazer uma tarefa muito simples demoram por vezes horas porque o acesso à plataforma está dificultado. Também quando se aproximam os limites temporais desses prazos, o reporte e redução de *bugs* e erros das plataformas também é muito complicado.

**Falou que a plataforma permite a acessibilidade em qualquer lugar, em qualquer altura e mesmo de casa. Isso não vem criar uma diluição entre o tempo de trabalho e o tempo pessoal e de lazer? Não poderá correr o risco de estender o tempo de trabalho para além do horário tradicional de trabalho?**

Aqui temos de ter em consideração sempre a gestão do tempo do trabalhador e o trabalho que lhe é imputado e se o tempo normal de trabalho é suficiente para fazer as tarefas que tem a cargo. No meu caso pessoal, por haver a obrigatoriedade imposta pelo POPH, já estive, por exemplo, no dia trinta e um de Dezembro a efectuar, até altas horas da tarde, um pedido de alteração numa plataforma porque o prazo terminava no dia trinta e um de Dezembro e tinha sido poucos dias antes pedida essa alteração para ser efectuada nesse prazo. Isso poderá ser uma vantagem para o serviço em si, para a empresa, para a escola, mas para o trabalhador, para quem faz esse trabalho, naturalmente pode ser uma desvantagem, porque sabe que, mesmo após o termo do horário habitual, poderá, muitas vezes, ser pressionado ou pelos superiores hierárquicos ou pela consciência para terminar o trabalho, uma vez que as plataformas o permitem.

**Como resolve os constrangimentos e problemas sentidos na utilização das plataformas?**

Quando surgem questões técnicas o normal é as próprias plataformas terem uma linha de apoio para telefonar e colocar essas dúvidas técnicas e em muitas situações são *bugs*, erros das plataformas e é necessário reportá-los nomeadamente por *e-mail*. São estas as duas principais formas (o telefone e *e-mail*) e algumas plataformas têm também a página de FAQ's que nalgumas situações poderão facilitar a interpretação de determinada informação, de determinado problema ou constrangimento que esteja a surgir.

**Mas costuma telefonar para os técnicos, gestores das plataformas ou da administração central?**

Sim, com alguma frequência. Nomeadamente na plataforma SIIFSE é normal telefonar para os técnicos que tutelam o pedido de financiamento e colocar os constrangimentos que estão a surgir e a melhor forma para os ultrapassar. Nalgumas situações é sugerido que reporte o problema por *e-mail* para ver qual é a melhor solução...

**E são facilmente contactáveis?**

Normalmente são facilmente contactáveis, têm um horário que se calhar não é o mais indicado, é restrito, não é todos os dias da semana ou não é durante todo o horário de expediente e quando se aproximam prazos de envio de determinada obrigação é muito difícil contactá-los e, em algumas vezes, é impossível contactá-los para colocar esses problemas ou constrangimentos que surgem e aí tem que se avançar tendo a consciência que existiram dúvidas ali e que não puderam ser esclarecidas por parte de quem tutela as plataformas.

**No contacto que tem com as escolas qual a percepção que tem sobre a forma como os actores escolares encaram o trabalho com as plataformas?**

Eu tenho a percepção que encaram de uma forma natural uma vez que as plataformas são o transporte para efectuarem determinada tarefa que é obrigatória legalmente. Também tenho a percepção que alguns deles por terem pouca formação na área de informática, alguns quase nenhuma, e por terem bastantes dificuldades, apresentam bastante receio na utilização das plataformas e sempre que têm que recorrer a uma plataforma que seja nova ou alguma funcionalidade que não estejam habituados a fazer, sentem bastante receio na utilização dessas plataformas e na execução dessa tarefa.

**Constata que as escolas se isolam no seu trabalho quotidiano ou pelo contrário trocam informações e partilham práticas com frequência? Como escolhem elas os parceiros a quem recorrem (percepção de que dominam melhor determinado assunto, maior confiança, amizade...)?**

Tenho a percepção que algumas escolas trocam informação entre os pares. É habitual técnicos da área administrativa ligarem a outros colegas de outras escolas que tenham a mesma tarefa para esclarecerem determinada questão que lhes tenha surgido ou para partilharem alguma informação ou alguma interpretação própria ou que tenham obtido mesmo da tutela. Porventura contactarão as escolas ou as pessoas das escolas com quem têm uma relação de amizade ou de proximidade geográfica. Ainda tenho a percepção de que também existem determinadas escolas que têm um poder interpretativo maior do que outras, nomeadamente quando uma escola tem uma questão, algumas escolas como, por exemplo, no concelho 1B, a escola E, em algumas questões interpretativas, na dúvida vale mais a interpretação da escola E do que a própria interpretação da escola em questão e técnico administrativo ou do director em questão.



**Há um número de alargado de escolas que por exemplo recorrem a essa escola que referiu?**

Não tenho elementos para dizer que é um número alargado, mas existem mais que uma situação, mais que duas situações em que recorrem a essa escola para partilhar procedimentos ou pedir informação e como proceder em determinada situação e consideram que se a escola E fez dessa forma é porque está bem feito.

**Isso funciona em função de determinado técnico que os seus pares de outras escolas reconhecem competência?**

Claro. Não tem a ver com a própria escola, mas com determinado técnico, uma vez que o técnico é que faz o trabalho e não é a escola por si só. Esse reconhecimento é feito ao longo de vários anos ou de décadas de contactos e trabalhos e de reporte.

**As plataformas electrónicas são consideradas por muitos utilizadores como demasiado rígidas e uniformes, não atendendo às variadas situações concretas da realidade escolar. Concorda?**

Concordo, concordo. É natural que as plataformas tentem reproduzir o enquadramento legislativo e têm que o fazer – considero isso uma vantagem – tornando rígida a utilização das próprias plataformas. Também considero que, em algumas situações, quando as plataformas não estão “terminadas” não contemplam todas as situações, deveriam contemplá-las e aí dever-se-á reportar essas situações que não sejam contempladas à equipa técnica dessa plataforma, uma vez que, se a própria lei permite um determinado enquadramento na plataforma e se ele não está contemplado na plataforma e se a lei obriga a usar a plataforma, devem ser reportadas essas situações.

**Mas há situações em que a própria plataforma não contempla situações previstas na lei?**

Haverá, mas neste momento não estou a visualizar nenhuma situação, mas haverá certamente plataformas que não contemplem todas as situações.

**Como procede quando determinada informação não é enquadrável nos campos definidos na plataforma? Altera-a para ficar conforme o estabelecido na plataforma?**

Normalmente, quando isso acontece, se a plataforma permitir o não preenchimento desse campo, é isso que faço; ou quando não permite avançar sem o preenchimento desse campo, uma vez que para terminar essa tarefa ou para enviar é necessário o preenchimento desse

campo, tento preencher com aquilo que é mais próximo. No entanto, numa ou noutra situação, faço obrigatoriamente o reporte da situação que estaria mais correta e da maneira como deveria ser preenchido esse campo, ou por *e-mail* ou por correio escrito.

**Já alguma vez teve conhecimento da existência de algum contacto por parte do poder central para a escola alterar em determinada plataforma algum dado ou procedimento mesmo que este tivesse o devido enquadramento legal? Como respondeu a escola?**

Já tive e até recentemente. Por *e-mail* e por telefone, foi solicitado a algumas escolas por parte do POPH que efectuassem um pedido de alteração ao financiamento no sentido de contemplar verba necessária para pagar aos formadores, dado que a verba inicial do orçamento não chegava para assumir a despesa com todos os formadores. No entanto, a legislação do POPH não obriga a que todos os custos suportados numa determinada candidatura sejam solicitados para reembolso. Aqui existiu uma pressão ou um contacto por parte do poder central para as escolas “não se esquecerem” de pedir uma alteração do financiamento para poder imputar e serem reembolsados de todos os custos suportados com os formadores, porque, de outra forma, se estes valores não forem suportados pelo POPH, são suportados pelo orçamento de Estado, no caso técnico, na fonte de financiamento 111.

**Embora as escolas pudessem fazer de forma diferente...a lei permitia...**

Embora a lei permita – e aqui estamos a falar dos regulamentos específicos do POPH e dos diplomas legais que fazem o enquadramento das tipologias habituais das escolas (1.3 - Cursos CEF e 1.2 - Cursos Profissionais) -, não obriga a que os custos incorridos sejam solicitados para reembolso. Não obriga.

**Mas as escolas foram obrigadas a fazê-lo...**

As escolas foram pressionadas para o fazer, não sei com que consequências se não o fizessem.

**Mas fizeram-no...**

Mas fizeram-no e o mais rapidamente possível, após o aviso telefónico ou através do correio electrónico. Num período temporal mais longo, no início do Quadro Comunitário do POPH também tive conhecimento que muitas escolas foram pressionadas para fazerem candidaturas de Cursos Profissionais e Cursos CEF quando antes não tinham necessidade de constituírem

essas turmas. Salvo erro, esse até seria um dos critérios de avaliação dos directores das escolas por parte da Direcção Regional de Educação respectiva.

**Tem conhecimento de situações em que escolas ajustem determinados dados e informações inseridos nas plataformas de modo a proporcionarem uma imagem mais favorável da escola e a “ficar bem na fotografia”?**

De um modo geral, julgo que isso não acontecerá. No entanto, em situações ocasionais, como por exemplo, na plataforma do SIIFSE, na componente pedagógica tenho conhecimento de que algumas escolas não registarão convenientemente as faltas de todos os alunos e perspectivado que seja para darem uma melhor imagem da execução física em conformidade com o previsto com o curso e o projecto na globalidade.

**Isso significa que as escolas têm noção de que estão a ser alvo de vigilância por parte do poder central...**

As escolas, e as entidades em geral, ao terem de reportar, quer electronicamente, através das plataformas, quer através de outras formas, como papel, estão a preencher instrumentos para serem vigiados, controlados, mas esse é o objectivo dos próprios reportes que serão obrigatórios. Não sei se eles vêem isto como um momento de vigilância, agora tenho consciência e a percepção de que, através da utilização cada vez maior de plataformas, este controlo se torna mais fácil, se assim quisermos dizer, por parte do poder central, da tutela, uma vez que com recurso a dados que estão registados electronicamente é mais simples, mais fácil, mais barato, mais cómodo fazer essa análise dos dados reportados em qualquer momento que queiram.

**Tirar uma fotografia da escola...**

Tirar uma fotografia da escola, do concelho, do distrito, da região torna-se bastante mais fácil com a utilização das plataformas electrónicas.

**Os meios electrónicos possibilitam uma melhor detecção de erros, inconsistências e incumprimentos. Este facto pode influenciar o comportamento dos actores escolares?**

Pode, naturalmente. As plataformas, quando bem elaboradas, deveriam, na minha opinião, permitir, antes da submissão dos próprios dados finais, a detecção de erros de preenchimento e

incoerências que poderão ter existido no próprio preenchimento da plataforma, ou por mero lapso de preenchimento ou por deficiente interpretação da informação que é solicitada e algumas permitem fazer essas validações. Não considero que isto influencie o comportamento dos actores de uma forma negativa, mas sim de uma forma positiva, uma vez que comparativamente à não utilização de plataformas electrónicas, a informação e os erros podem ser reportados e podem estar lá esses mesmos erros, por exemplo, numa forma escrita no papel ou por lapso ou por não responder àquilo que era solicitado.

**Mas pode influenciar no sentido de estarem mais atentos, fazerem um trabalho mais rigoroso, tendo em vista o cumprimento das orientações que lhes são dadas pelo poder central, receio de exercício do poder disciplinar no caso de detecção de falhas e incumprimentos, pode existir essa influência?**

Pessoalmente não considero que seja o recurso a meios electrónicos ou a meios tradicionais que fará a diferença relativamente a essas questões e que esse poder disciplinar possa ser exercido por eventuais erros, porque tanto numa situação como na outra o poderá existir.

**Considera que as plataformas electrónicas, como instrumentos de operacionalização de vários diplomas legislativos, limitam-se a concretizar o estritamente prescrito na lei ou pelo contrário complementam-na, fazendo interpretações, emitindo notas explicativas, criando normas de funcionamento...?**

Normalmente, o próprio instituto de gestão do Fundo Social Europeu (IFSE) e a Comissão Directiva do POPH, nos seus portais, emitem normas interpretativas dos regulamentos aplicados aos projectos que estão em vigor. São normas interpretativas da legislação em vigor que naturalmente é uma interpretação que pode ser contradita e as plataformas fazem reproduzir essas interpretações, limitando o preenchimento dos campos de acordo com essas interpretações, permitindo ou não o preenchimento de determinadas rubricas de financiamento, por exemplo, que podem ou não ser preenchidas de acordo com essas interpretações ou limites de financiamento de acordo com essas interpretações. As plataformas fazem, e devem fazer, o enquadramento da interpretação da lei [a interpretação pode estar ou não correcta].

**Mas a opção ideológica ou política, ou o constrangimento de recursos financeiros pode conduzir a que determinadas opções ou tarefas sejam permitidas na lei mas sejam impossibilitadas de ser executadas por causa dessas limitações?**

Falando de plataformas electrónicas, quem as programa consegue fazer sempre essas limitações, se assim o quiser. Não estou a vislumbrar, no âmbito do POPH ou do IGFSE nenhuma limitação relativamente a essas questões de interpretação. No entanto, a plataforma não restringe, mas em termos de candidaturas a financiamentos, por exemplo, a própria Comissão Directiva do POPH - quem faz a análise das candidaturas -, faz restrições orçamentais de acordo com a lei, como é normal, mas abaixo dos limites máximos que estão permitidos na lei, normalmente evocando restrições orçamentais. Por exemplo, as escolas podem ter a perfeita necessidade de ter mais um, dois, três cursos CEF ou Profissionais devidamente fundamentadas pedagogicamente e aprovadas pela Direcção Regional de Educação e, por questões orçamentais, o POPH entende atribuir o número menor de cursos a essas escolas.

**Muitos utilizadores das plataformas queixam-se que o trabalho nelas aumenta os níveis de *stress*, responsabilidade e insegurança provocados pelo medo de clicar em ícones errados que não possibilitem o retorno ou a rectificação. Concorda com este facto?**

De uma forma geral, concordo. Não há dúvidas que em determinadas situações, especialmente quando não conhecemos a plataforma nem a tivermos utilizado previamente, não sabemos se ao clicarmos em determinado passo, não temos a certeza se é o mais correcto, se podemos voltar atrás para o rectificar. Isso cria insegurança, cria *stress* de uma forma natural. No entanto, as plataformas em que habitualmente trabalho, não são novas, já estão em uso, nomeadamente o SIIFSE e o SIGO, as plataformas da Segurança Social, das Finanças, da Caixa Geral de Depósitos, da Caixa Geral de Aposentações, do próprio MISI, já estão em uso há bastante tempo para se saber qual é o último passo antes de submeter.

**Mas elas vão alterando...**

Vão alterando, mas não muito significativamente e o próprio princípio de utilização não altera em si. Sabemos quando é que podemos ou não, fazer o retorno no processo.

**Tem existido dificuldade e resistência por parte das escolas relativamente ao sistema de compras electrónicas. Que opinião tem sobre o sistema de compras electrónicas e as funcionalidades das plataformas que lhe estão associadas?**

O sistema de compras electrónicas que foi instituído pelo Código dos Contratos Públicos que data de 2008, não é, por natureza, um sistema fácil, uma vez que o Código dos Contratos Públicos é bastante extenso, tem bastantes variantes e situações e a própria plataforma, nomeadamente a Gatewit ou a ComprasMEC ou outras que as venham substituir ou complementar, fazem reproduzir um processo que, por natureza requer formação: jurídica, de interpretação do Código dos Contratos Públicos; informática, da própria utilização das plataformas, uma vez que estamos a lidar com certificados digitais; estamos a falar de ficheiros em que temos de fazer *upload*, que temos de “zipar”, estamos a falar de minutas de contratos que temos de elaborar, cadernos de encargos que devem ser elaborados com os requisitos técnicos do serviço ou do bem a comprar ou a contratar. No cômputo de todas estas situações, reconheço que não é fácil para os funcionários administrativos [ou membros dos órgãos de gestão] implementar as obrigações legais do Código dos Contratos Públicos, nomeadamente através do recurso ao sistema de compras electrónicas. De qualquer forma, tenho a percepção de que é mais fácil, utilizando as plataformas electrónicas, como a Gatewit, concluir os processos, uma vez que são orientadores, abrindo as opções legais que possam ser abertas: desde prazos, número de convites..., mas que facilitam o processo comparativamente a outro processo que não passasse pela plataforma electrónica.

**Na sua opinião, quais são os objectivos principais do Ministério da Educação e Ciência ao utilizar as plataformas electrónicas como meio cada vez mais frequente de comunicação com as escolas?**

Julgo que os objectivos serão os mesmos do que os dos restantes ministérios e do país. Já entramos na era tecnológica, o futuro é a utilização de plataformas electrónicas, uma vez que, como foi referido, permitem diminuir os custos, existe maior facilidade na sua utilização e maior rapidez, por um lado por parte de quem as utiliza para fornecer os dados, por outro, a própria tutela, o Ministério da Educação e Ciência, também terá uma redução de custos na análise, no controlo dessa informação e na elaboração de informação estatística desses dados. Uma vez que tem aumentado cada vez mais o número de inquéritos, de formulários e de plataformas, parece-me que a administração central, tendo mais e melhor informação, mais barata, tem

melhores condições para decidir melhor ou em conformidade. Se o faz ou não, já é uma questão de opção política que, só num caso concreto, poderia ser discutida.





## E10RE – Entrevista com representante da empresa *Vanguarda* (Nome Fictício)

Entrevista realizada nas instalações da empresa *Vanguarda*, em Abril de 2015, com a participação de dois intervenientes (Entrevistado 1 e Entrevistado 2)

A vossa empresa desenvolveu um conjunto de soluções de *software* de apoio à gestão e decisão das escolas. Quais os serviços mais usados e valorizados pelas escolas? Algumas funcionalidades que queira destacar?

ENT1 - Relativamente à *Vanguarda* as funcionalidades, ou melhor, a estratégia da nossa empresa foi sempre apostar muito na área de alunos que era a área onde as escolas apenas tinham soluções mais administrativas, falando mais em produção de pautas, introdução de notas, justificação e tratamento de faltas e avaliações. Sentíamos que havia uma necessidade muito grande dessas ferramentas melhorarem, evoluírem ou inovarem para ferramentas de gestão. Desta forma, começamos por procurar, em primeiro lugar, garantir a acessibilidade de todos os intervenientes nas escolas de forma a poderem trabalhar nos programas de alunos, desde o pré-escolar ao 12º ano passando por todas as áreas que aí estão: profissionais, vocacionais, EFA's, recorrentes, tudo. Era importante para que pudéssemos dar um conjunto de indicadores para as tomadas de decisão para que cada um dos intervenientes nas escolas (coordenador de estabelecimento, professor, director de turma, o director, etc.), sem nunca pôr em causa a qualidade do processo administrativo.

Claro que uma escola tem várias áreas funcionais. Uma escola tem a área funcional de alunos, que é aquela que as direcções mais dominam; temos as áreas de funcionamento necessárias: a área de processamento de vencimentos (que é igual em todas as escolas), quando há a necessidade de requisitar dinheiro para pagar os seus vencimentos; a contabilística, para fazer face às suas obrigações perante a tutela, porque as escolas não têm autonomia financeira; a Acção Social Escolar que é uma área também muito interessante para os indicadores mas que tínhamos que cumprir e que é uma área também de muito trabalho.

Portanto, estas foram as nossas prioridades e das quais também por aí o Ministério certifica as aplicações. Temos aplicações certificadas nestas 4 áreas funcionais.

**Neste momento a vossa área de alunos prevê, por exemplo, testes, grelhas de observação de avaliação?**

Entrevistado 1: Sim, relativamente aos instrumentos de avaliação utilizados dentro dos critérios, neste momento é possível (muito embora só iremos lançar isso comercialmente para o próximo ano) um professor ter uma nota proposta com a aplicação dos critérios e o decisor ter uma informação dos desvios das notas dadas...

**O decisor, o órgão de gestão?**

Entrevistado 1: ...Sim o órgão de gestão, em função dos critérios.

**Um desvio?**

Entrevistado 1: Sim, um desvio para cima ou para baixo, isto por causa dos recursos que normalmente são sempre um caso para os directores de escolas.

**E grelha de observação de aulas para professores também?**

Entrevistado 2: É registado o resultado. Não são produzidas as grelhas, como, por exemplo, as editoras têm. Ai, há até colaborações da *Vanguarda* nesse sentido, numa solução mais global de conteúdos produzidos pelas editoras que são mostrados num dispositivo que é produzido por outra empresa e gerido, por exemplo, como as aplicações que a *Vanguarda* desenvolve. Mas as próprias grelhas, imprimir o *excel* e fazer os cálculos, como os professores atualmente fazem e registam no *dossier* do professor, como muitas editoras produzem, a *Vanguarda* não faz. O que a *Vanguarda* faz é: recolhe os resultados e os professores se registarem os resultados...

Entrevistado 1: Os testes, os portefólios, comportamentos...

Entrevistado 2: ... Portanto, não tem a grelha do teste, mas aplicada aquela grelha deu 17, o que regista é o 17 e ele é ponderado...

**A grelha tem a informação da aplicação dos critérios, por exemplo, as fichas de avaliação tem uma ponderação de 75%, o comportamento dos alunos tem ponderação de 5%...**

Entrevistado 2: Exactamente, se registarem tudo isso, vai passar a mostrar uma proposta, ou seja, uma automatização, se com aquelas notas, com aqueles pesos, a nota a propor seria esta e o professor mantém ou não mantém.

**Nesse aspeto há uma automatização da decisão?**

Entrevistado 2: Sim, há uma proposta automática.

Entrevistado 1: O nosso objectivo é que o professor tenha um local onde possa lançar e onde todos os outros também possam consultar, mas não queremos levar para esse ponto só, há outros. Por exemplo, a caracterização da turma, é possível parametrizá-la para depois todos os elementos das escolas introduzirem e não nos podemos esquecer que as escolas hoje em dia são muito grandes. Nós temos dois dos maiores agrupamentos do país, com todas as nossas áreas e um director, uma direcção ou até um coordenador já tem alguma dificuldade em saber de toda a informação, tem que procurar muito a informação, e com isto consegue concentrá-la nas ferramentas sem que os professores tenham que fazer trabalho em muitos sítios. Esse é o nosso objectivo.

A *Vanguarda* não vende programas, vende actos facilitadores e presta serviços de inteligência para garantir que os processos sejam rápidos e simples. É esse o nosso tipo de estratégia.

**Neste momento, as funcionalidades de uma plataforma como a *Vanguarda* permite que a decisão quer do professor, quer do director de uma escola seja facilitada e de algum modo até automatizada, ou seja, em que ele já possa ter a decisão praticamente pronta, restando-lhe apenas conferir?**

Entrevistado 2: Sim. A esse nível, sim.

**Portanto, além de um facilitador é quase que um decisor?**

Entrevistado 2: Sim, em poucos aspectos é possível fazer isso. Nos que é possível, caminha-se um pouco para aí.

**Destes instrumentos quais são os que estão disponíveis, nas práticas das escolas, para os encarregados de educação?**

Entrevistado 1: Normalmente são os testes.

**Os resultados dos testes? Em tempo real?**

Entrevistado 2: Sim, mal acaba de introduzir fica disponível.

Entrevistado 1: Atenção, nós estamos a falar dos testes, mas serão todos os instrumentos que a escola vier a configurar. Neste *Roadshow* [encontro com um conjunto de escolas para divulgação

das plataformas da empresa] vamos avaliar sensibilidades nesse sentido. Este *Roadshow* tem como objectivo trazer decisores, nomeadamente, membros de direcção e supervisores dos programas para nos dar opiniões e também sugestões para alterar ou melhorar.

Normalmente, o *Roadshow* é um local onde a *Vanguarda* mostra o que fez, o que pretende fazer e quer opiniões e, acima de tudo, sugestões para novos desenvolvimentos.

**Eu vi no vosso portal no separador “comunidade educativa” a possibilidade dos alunos e os encarregados de educação poderem consultar o currículo da turma, horários, sumários...**

Entrevistado 2: Sim. Tudo isto é configurável. Os pais vêem de acordo com o que a gestão da escola disponibiliza.

**Também registo de comportamento, manuais adoptados, avaliações periódicas e testes...**

Entrevistado 2: Sim, avaliações periódicas e instrumentos de avaliação que a escola diga que sejam para mostrar todos.

**Existem então escolas a mostrar instrumentos de avaliação?**

Entrevistado 2: Existem.

**E também grelhas?**

Entrevistado 2: Grelhas, não. Como o que a aplicação recebe são os resultados, a autonomia do professor é: “Como é que eu vou avaliar este teste, mas com as minhas regras que eu defini e estão algures e que não estão na aplicação”. O professor deu 17 e o que os pais vêem é 17 num teste ou num trabalho de grupo. A nossa intenção é tornar um bocadinho mais claro no sentido de ir além de mostrar os instrumentos, mas de mostrar também o peso que eles têm na avaliação do aluno. Por exemplo, eu tenho um teste com 18, se vê só 18 e o aluno até teve 16 de nota final, o pai tem que entender que o 10 que lá está, e que é apenas um, mas era o que tinha mais peso e não mostrar só os resultados. Nós estamos a mostrar o tipo de instrumento que foi utilizado, o peso é o que nós vamos deixar as escolas configurar, mostra ou não, embora os critérios de avaliação têm que ser públicos. A legislação é muito clara nesse sentido. As escolas disponibilizam ou no *site* ou num dossier num sítio acessível que o pai pode consultar. Portanto, parece-me que isso não vai ser problemático, para ser o mais transparente possível para todos.

E o desenvolvimento é para ver colorido, de acordo com um código de cores, que logo que abre não tenha que saber que notas o filho teve em todas as disciplinas mas que tenha uma visão geral: se está sobretudo verde, então está bom; se está sobretudo amarelo, então estamos com algumas dificuldades; se está laranja, então precisa de estudar ou então de apoio. Já apresentamos actualmente, mas estamos a trabalhar na ferramenta para os pais mais actualizada, feita com outro aspecto mais simpático e a ideia é que, até sem o pai saber que notas é que cada aluno da turma teve, consegue perceber a posição do seu filho em relação à média da turma. Por exemplo: ele está a amarelo e toda a turma está a amarelo, então era um teste difícil? Ou a matéria era difícil para todos? Se ele está a amarelo e os outros estavam todos verdes, então poderá estar um pouco desfasado em relação à turma. Este é o desenvolvimento que estamos a fazer nessa área agora.

**Ou seja, ver a situação do aluno no contexto da turma.**

Entrevistado 2: Assim como se vão apresentar gráficos da evolução do aluno ao longo dos anos. O pai vai poder vê-lo; vai poder consultar informação, por exemplo, saber se tem ou não saldo no cartão, tudo isto está a ser desenvolvido e algumas delas já implementadas.

**A possibilidade dos encarregados de educação poderem consultar determinados instrumentos está ao critério dos órgãos de gestão das escolas. Existe alguma pressão por parte de encarregados de educação em alargar esse âmbito?**

Entrevistado 1: Isto é bastante simples. Neste momento um conselho geral é composto por quem? Até 50% não podem ser professores nem funcionários e pelo menos mais de 50% têm que ser da comunidade, ou seja, autarquia, associações, os próprios pais ou os próprios alunos. Isso também determinou que existem 3 áreas de crescimento no mercado das escolas e nós dividimo-las muito bem:

A área da gestão - os indicadores para as tomadas de decisão. As bases de dados estão cheias de dados e há muita informação que nós podemos *on time*, no momento, ou que podemos dar como informação análoga comparativamente, que é o que fazemos muito na nossa área estatística, ou seja, quais são os resultados comparativamente aos anos anteriores por turma, por disciplina ou anos.

Temos, ainda, a área da comunidade escolar onde cada vez mais os pais intervêm e querem saber mais; por exemplo as escolas pedem-nos hoje trocas de mensagem entre directores de

turma e pais; os pais poderem renovar as matrículas; fazer pré-inscrições como já estamos a fazer neste momento para o próximo ano para os cursos profissionais principalmente.

Depois temos uma área com a qual os professores normalmente são mais confrontados que é a área pedagógica.

### **Que é aquela mais controversa e que entra na sala de aula...**

Entrevistado 1: Aqui também aproveito para lhe dizer o porquê de uma aplicação central demorar a ser feita. Eu julgo que, por vezes, os grandes decisores estão um pouco longe da realidade de uma escola em determinados momentos. Um conselho pedagógico tem autonomia para muita coisa. Isso significa que as aplicações têm que ser muito versáteis e as pessoas que estão a desenvolver as aplicações têm que conhecer muito bem a realidade das escolas.

Durante anos trabalhei numa empresa muito tradicional nesta área. Anteriormente, as empresas é que impunham os ritmos às escolas. Esse paradigma mudou. As escolas, hoje, querem mais, porque há pessoas que são capazes de entregar mais e fazer mais.

### **Então considera que são as escolas que solicitam este tipo de funcionalidades?**

Entrevistado 1: Sim, claro! São as escolas que dão valor a isso e valorizam as empresas por isso mais do que pelo preço. Falando agora em valores, porque é que a *Vanguarda* custa 2,5 vezes mais do que o seu concorrente directo? Porque tem uma estrutura totalmente vocacionada para trabalhar nesse sentido.

Todas as pessoas da empresa têm como missão desenvolver. Aqui não existe o contexto que uma escola telefona demais, nós aqui até controlamos as escolas que não nos ligam para saber se está tudo bem. Eu venho habituado com uma pessoa (nome), que comigo foi o fundador da empresa e que durante 40 anos esteve numa escola e que viveu durante 40 anos a falta de informação e considerou que é possível fazer mais e que a informática tem que ser vista como uma ferramenta, como um instrumento. É isso que nós passamos para dentro.

Eu não sou programador. Sou da área, mas não programador e tenho consciência de que uma escola quer é um *software* que lhes dê valor. O valor acrescentado é dar-lhes informação e facilitar-lhes o funcionamento.

**Podemos considerar que houve uma evolução no sentido de, como referiu há pouco, inicialmente serem as empresas a imporem a configuração das funcionalidades, passando a ser agora as escolas a exigir cada vez mais um tratamento muito mais detalhado?**

Entrevistado 2: Eu diria que cada vez mais é exigido pelas escolas por dois motivos: por quererem destacar-se, porque as escolas também estão em concorrência umas com as outras, para o seu próprio projeto educativo e para se destacarem têm que ter dados para poder mostrar coisas. E, por outro lado, precisam de apresentar resultados; a pressão para mostrar resultados é grande e é do poder central, mas são as escolas que pedem, ou seja, eu para poder corresponder a estas solicitações quer do poder central, quer dos pais dos meus 'potenciais clientes' preciso disto". E pedem-nos: "Logo que possam, queria isto, queria aquilo"; as escolas pedem muita coisa e sugerem muita coisa ao detalhe.

**Valorizam muito o detalhe e a automatização?**

Entrevistado 2: Sim, e valorizam muito que, quem desenvolve os programas com que eles trabalham, seja sensível ao diálogo e às opiniões.

**E também valorizam o facto de ao introduzir os dados permitir que apareça uma visão gráfica...**

Entrevistado 2: Um alerta ou um aviso...

**Também é sugerido?**

Entrevistado 1: É verdade. A pressão que os pais fazem nas escolas... Temos que analisar toda a evolução (como disse estive toda a minha vida profissional ligado às escolas) e o que eu vejo hoje é que, com as entidades intermédias a desaparecerem como, por exemplo, os CAE'S, as Direcções Regionais a ficarem cada vez com menos poder, as decisões são transmitidas directamente para os directores. Os directores têm que tomar muitas decisões, têm muitas formalidades para cumprir e para isso precisam de boas ferramentas. É sobretudo nesse sentido que nós apostamos.

Como decorre o processo de desenho das funcionalidades nas plataformas electrónicas, designadamente, no que concerne à incorporação nas características técnicas dos normativos legais e exigências do poder central e a sua adequação à realidade escolar? Ou seja, como é que são desenvolvidas estas funcionalidades?

Entrevistado 1: Nós temos um departamento de análise, pelo qual a (entrevistado 2) é a responsável. Nós temos know-how, fazemos ferramentas desde 2008 e temos conhecimentos dos normativos.

A área que mais alterações tem actualmente, e até desde o governo anterior, tem sido a área dos vencimentos. Nós estamos “sempre em cima” da legislação, e aproveito para dizer que as tutelas tentam informar com algum tempo as empresas antes da entrada em vigor [da legislação], mas quando são Decretos-Lei, tomadas de decisão dos Conselhos de Ministros, não conseguem, como é óbvio, saber por antecipação. Mas no âmbito da legislação que mais se ajusta (estamos a falar na área de alunos), onde podemos ter um conjunto de interpretações da legislação das várias Direcções Gerais de Estabelecimento de Ensino que, por vezes, nos trazem algum desconforto. Portanto, a forma como se entende que um aluno tem uma equivalência ou não, agora passou para a tutela das escolas e é um pouco mais simples, mas tudo é feito com base em legislação legal. A partir daí e analisada a forma de operar das escolas, nós ajustamos a melhor funcionalidade. Vou-lhe dar um exemplo simples, muito simples...

### **E eventuais constrangimentos...**

Entrevistado 1: Podemos falar das melhorias ou podemos falar do profissional. No profissional da [Portaria] 74-A/2013, [de 15 de Fevereiro] vem a consagrar que o aluno tem que ter no mínimo noventa por cento do volume de formação para ser avaliado ao módulo; por outro lado, diz que o aluno pode ter dez por cento de faltas. Ora, as escolas não trabalham por horas, as escolas trabalham actualmente em quarenta e cinco minutos, cinquenta minutos e já há escolas [a trabalhar] com sessenta minutos. Mas nas escolas que trabalham com quarenta e cinco e cinquenta minutos, o arredondamento do número de horas para tempos, por exemplo, arredondar para trinta e dois tempos, segundo a legislação, o volume de faltas do aluno é arredondado por excesso, mas o volume de formação é arredondado por defeito. Então, quando nós temos módulos com duas horas ou com três horas, o aluno pode ter dado uma falta, não ter noventa por cento do volume de formação, mas também não ter os dez por cento de faltas. E como gerir isto? Obviamente é com bom senso e as escolas estão a par disso. Há outras coisas



que podemos falar na área de alunos, a forma como as equivalências são dadas, a forma como, por exemplo, uma escola interpreta relativamente aos vencimentos a aplicação da taxa de redução remuneratória, a forma como as escolas interpretam o que é uma falta injustificada ou não. Por exemplo, recebemos perguntas do género: “um funcionário ingressou num determinado Ministério e vai ter sessenta dias de provas presenciais, que tipo de falta é esta?”. Ora, nós, empresa, não conseguimos responder a isso. Nós temos pessoas que vão à legislação e [interpretam-na]. Obviamente isso é uma competência da Direcção Geral de Recursos Humanos. Portanto, às vezes as empresas acabam por ser um bocadinho enciclopédias de legislação, porque tiveram que estudar para fazer. Na [Portaria] 74-A/2013, noventa por cento das escolas seguem as orientações das empresas, posso ser muito sincero. A (entrevistado 2) poderá falar enquanto ex-membro de uma direcção que lia muito a legislação e a quem nós recorriamos até muito para, às vezes, pedir opiniões.

**Ou seja, posso afirmar que as empresas da vossa área exercem um papel de assessoria, de interpretação, de ajuda, de orientação às escolas...**

Entrevistado 1: No âmbito das nossas aplicações...

**No âmbito das aplicações mas também de alguns aspectos colaterais da legislação...**

Entrevistado 1: Claro, mas é importante referir que as escolas não nos telefonam a pedir opiniões sobre uma interpretação de um Decreto-Lei, não é isso. Mas perante uma implementação feita, até nos perguntam como é que nós chegamos àquela conclusão. Temos que admitir que a legislação é tanta e de tal ordem que nem sempre há tempo para fazer. Por exemplo, uma das coisas que a (entrevistado 2) tem em mãos é as ferramentas de monitorização. Desde 2012 que os alunos têm regras para frequentar... Se um aluno, por exemplo, tiver duas retenções durante um dos ciclos...

Entrevistado 2: ...No mesmo ciclo do ensino básico, se tiver sido retido duas vezes, diz a legislação desde agosto de dois mil e doze que deveria ser encaminhado para um percurso que não seja o de prosseguimento de estudos ou os alunos que, entretanto, atingiram a maioria não poderiam matricular-se se estivessem no ensino básico, a menos que tivessem transitado (há excepções) ou que tivessem uma doença prolongada, etc. As direcções quando isto sai em agosto, claro que lhes daria imenso jeito que houvesse uma ferramenta que listasse os alunos que estão em cada circunstância para chamar esses alunos e com os pais tomarem as melhores

decisões. Não só! Isso nem sempre é possível fazer. Como a própria interpretação é vaga, porque se as renovações de matrícula se fazem em Maio, não pode depois em Setembro do ano a seguir estar a exigir-se que alunos que tiveram aquela expectativa, tenham outra. Portanto, também as Direcções Regionais e a tutela legislam e depois interpretam de forma diferente...

Entrevistado 1: ... Nós nunca fazemos deduções, nós damos indicadores e informação para as tomadas de decisão. A escola age em conformidade. Por vezes em formação, nós que temos alguma experiência, discutimos e provocamos as pessoas para pensar.

**Quando incluem determinado normativo numa funcionalidade, numa aplicação, estão a fazer uma interpretação...**

Entrevistado 2: ... Quando dizemos que o número máximo de faltas que um aluno pode dar é aquele, procedemos a um arredondamento. As escolas querem saber é: “Que arredondamento é que vocês fizeram?” Nós respondemos: “Fizemos este, mas se não concordam...” Normalmente são as escolas que pedem esclarecimentos.

Entrevistado 1: Mas o programa acaba por ter ferramentas de controlo para isso. Mesmo na área dos vencimentos, se o professor neste momento faltar trinta dias por doença, os três primeiros dias não lhe são pagos e os vinte e sete dias seguintes são a dez por cento. Excepto, por exemplo, a minha esposa também é professora e esteve internada quatro dias, ou seja, ela teve os quatro dias pagos e os restantes vinte e seis reduzidos a dez por cento. E como é que nós fazemos isso? O programa sabe isso, quando marca a falta o programa sabe quantos dias é que são, que tipo de falta é que é. Enquanto eu sei que noutros *softwares* a escola tem que saber e tem que marcar três faltas a perder cem por cento, e vinte e sete faltas a perder dez por cento. Para mim o *software* tem que ser lógico, se existe esta regra, esta fronteira, não vale a pena permitir o erro humano. Para nós, quando processamos um vencimento, se há um professor que não é processado, nós alertamos a vermelho logo: “este professor não foi processado, porquê?” Se não lhe fizeram a exoneração de cargo ou a termo de contrato ou a transferência para outra escola, porquê que ele está na lista dos processados e não está processado? E estas pequenas coisas são aquelas que eu falo de dados facilitadores. Este departamento de análise é um investimento considerável na empresa: tem nove programadores e quatro pessoas que analisam e depois não sei quantas mais a dar apoio. Por exemplo, a (entrevistado 2) faz uma análise de uma coisa, discute internamente com quem tem de discutir, discute com as escolas, chega a uma maquete, depois da maquete ainda é discutido, vai para a Programação, o

programador olha para a maquete e produz, vem para a (entrevistado 2) para ela testar e depois daí é que vai para o Apoio para fazerem testes “à maneira deles” para terem a informação.

**Mas depois de aplicada nas escolas, mesmo assim...**

Entrevistado 1: Aquilo que nós chamamos *bugs*, que são erros, esses nós eliminamos quase. As versões começaram a ter uma qualidade... Nós começamos quatro pessoas, passamos para seis, uma pessoa escrevia num papel e o programador fazia. Hoje usamos as maquetes, fazemos descrições do que é pretendido, o porquê de fazermos aquilo, e discutimos muito mais com as escolas, os *Roadshws* também são importantes nisto: ouvir as escolas, ouvir as escolas, ouvir as escolas... Na centralização nos municípios tenho medo disso. Para já os municípios estão atentos ao que as escolas pensam, espero que no futuro também...

**Este processo de amadurecimento de uma aplicação é um processo longo de vai e vem, ou seja, o processo de decisão não é assim tão simples, tão racional, tão sequencial. Mesmo depois de aplicada nas escolas, estão abertos a melhoramentos...**

Entrevistado 2: É evidente, nós tentamos pelo menos que as coisas saiam o mais perfeitas possível, mas, às vezes, no terreno acontecem coisas que nunca nos ocorreram testar, porque é um caso tão particular, ou nem nunca tínhamos ouvido falar de tal. “Eu tenho aqui um caso que ‘fura’ isso tudo, como é que vamos fazer?” E elas ficam mais robustas depois destas coisas. Há coisas que mesmo legisladas [não contemplam todas as situações]; por exemplo, a legislação diz que um aluno que frequente o sétimo ano pode passar directamente para o oitavo; a meio do sétimo ano no conselho de turma discute-se que o aluno é francamente dotado, está aqui a marcar passo no sétimo ano e ele pode perfeitamente ir para o oitavo, e nós fazemos isso. Como é que nós fazemos isto numa aplicação informática? Como é que fariamos quando era em papel se não saiu nenhuma pauta a dizer que ele transitou? O tipo de dificuldades que se encontram nas aplicações, muitas vezes, é o mesmo que se encontra se fosse em papel, com a diferença que nós em papel podemos registar nem que seja rasurado, podemos lá fazer uma observação, e aqui queremos que as ferramentas respondam ao mesmo tipo de necessidades e queremos que elas espelhem isso, queremos que haja uma só matrícula em dois anos distintos com averbamentos. Se não forem as escolas a detectar essas coisas... Depois tem outros constrangimentos. Por exemplo, o MISI [plataforma MISI] não aceita que um aluno esteja em dois anos. Portanto, são outro tipo de constrangimentos, como é que se vai exportar aquele

aluno? Em que momento? Porquê? Em tudo isto, se não fosse a intervenção das escolas, as sugestões e as propostas, claro que também levaria a uma evolução mais lenta dos programas, parece-me.

**Em que medida é que as plataformas da vossa empresa simplificam e facilitam a tomada de decisão para os docentes e órgãos de gestão?**

Entrevistado 2: Eu acho que elas simplificam e facilitam no sentido de serem ágeis e terem alguma inteligência: se o director de turma em vez de ter que ir à pauta contar quantos alunos é que têm mais de três negativas, tiver um relatório estatístico no fim de cada período que diga logo quantas negativas tem cada aluno, escusa de ir contar. São cinco minutos que ele ganhou e cada conjunto de cinco minutos desses ... ou que, quando vê as notas propostas pelos professores ao preparar a sua reunião do conselho de turma (porque as notas são só rectificadas aí) ao ver as propostas diz: "bem, está diferente dos critérios e na legislação diz que eu tenho que monitorizar isto e alertar". Portanto, [as plataformas simplificam e facilitam a tomada de decisão] no sentido de recolher os dados e mostrar os dados que as pessoas precisam para a tomada de decisões em cada momento. Por exemplo, listar os alunos que estão matriculados e que no dia um de Setembro do ano que vem têm dezoito anos: a escola sabe que são aqueles, não têm que ir à procura deles e isso facilita bastante; ou [então] saber quais foram os alunos que hoje não tiveram aulas porque a aplicação permite assinalar as faltas que os professores tiveram; ou [ainda] que sumários é que estão por escrever (não quer dizer que o professor tenha faltado, quer só dizer que não os escreveu para já e não teve falta)? Se eu puder ir a um sítio e ver isso, escuso de recolher as folhas todas que as senhoras dos pavilhões e as funcionárias registam para entregar no fim do dia; posso actuar mais depressa.

**Isso é um grande instrumento nas mãos de um director?**

Entrevistado 2: Sim. Ou em quem ele delegue...

**Nesse aspecto facilita muito a monitorização e controlo, ou seja, dá-lhe mais poderes...**

Entrevistado 2: E tornando-se o cargo do director unipessoal (já não existem direcções, há um órgão de gestão, é verdade, mas é o director que delega, não é colegial, deixou de ser) é-lhe exigido a ele, neste momento, que até em relação à pontualidade dos professores, é ele que tem que dar a cara por isso, e portanto, sim, tem esse poder. Eu já estive numa direcção, esse poder

é o que não interessa na minha opinião; a mim [enquanto membro de um órgão de gestão] interessa-me que os alunos aprendam mais, que sejam felizes a aprender numa escola, mais do que eu estar sempre em cima dos professores que chegam atrasados...

**Os directores podem usar, de uma maneira ou de outra, aquele poder que lhe é dado. Nesse aspecto a plataforma concede maior poder ao director?**

Entrevistado 2: Concede informação e informação é poder.

**Por outro lado, a plataforma não poderá também possibilitar ou diminuir o grau de arbitrariedade dos professores, ou seja, ao ter as grelhas, os instrumentos e todos aqueles registos, o grau de arbitrariedade do professor não poderá estar mais reduzido?**

Entrevistado 1: Se os critérios estão definidos, se o conselho pedagógico estabeleceu um conjunto de critérios e se um professor considera que um aluno não deve ser prejudicado comparativamente a outros, e se usa só como instrumentos os testes, sim, poderá ter uma questão, se vinte ou trinta por cento da nota é relativa às atitudes e valores. Portanto, aí poderá ter, de facto, pouca margem. Mas essa questão leva para um ponto, que é, partindo do princípio que há estes critérios, o aluno teve esta avaliação, há um recurso por parte dos pais por causa disso, e os directores normalmente estão preocupados é com isso.

**Leva a que sejam seguidos os critérios mais rigorosamente...**

Entrevistado 2: ... Tem é que monitorizar, porque havia escolas onde os directores já pediam como anexo as grelhas; levava mais tempo a fazer as contas, mas a informação estava lá, se as pedissem os professores têm que as facultar.

Entrevistado 1: Têm que o fazer no *excel*; a questão é que depois têm de ver se as fórmulas estão bem aplicadas ou não, então tem que bloquear as fórmulas. Acho que não há necessidade para isso. Por exemplo, noutros países, como a Inglaterra ou até como o México, os critérios estão pré-estabelecidos pela lei, nem é uma autonomia do conselho pedagógico e aí nem há outra forma e isso normalmente vai muito para o LMS, para as ferramentas do *learning management system*, as ferramentas de gestão de sala de aula e da avaliação antes da avaliação final, e é aí que nós fazemos algumas integrações, por exemplo, com a Leya e estamos a trabalhar com a Porto Editora para garantir que os professores que lancem nas ferramentas deles, não têm que voltar a lançar na *Vanguarda*.

**Concorda com a afirmação de que as plataformas ou aplicações permitem ao poder central obter das escolas informação mais detalhada, rigorosa e em maior consonância com as orientações centrais?**

Entrevistado 1: A informação que neste momento os serviços centrais recolhem das escolas, entrando em base de dados é efectivamente importante para os mesmos. Anteriormente, antes da criação do MISI, o governo, o Estado, a população sabia quantos alunos tinha tido no ano lectivo anterior, eventualmente, e estava sempre a trabalhar com dados passados, e continua a trabalhar, mas com menos latência. Actualmente, consegue saber os alunos que têm trimestralmente, podemos assim dizer; a nível de financiamento consegue ter informação para além de papel: quem conhece o processo administrativo de uma escola, face à necessidade dos professores que tem, deve fazer uma requisição com várias folhas, dependendo do vínculo dos professores, do tipo de abonos que existem, tipo de descontos, etc. Isso tem de ir tudo para um gabinete central que antigamente era o gabinete de gestão financeira (que agora é direcção de tesouraria, ou algo do género) e nesse sentido, para apanhar uma informação, mais uma vez, tínhamos papel, e então, com a certificação das aplicações, pelo menos na transferência de informação e com alguns critérios de recolha de dados, principalmente para alimentar até o PISA, eu julgo que sim, que as aplicações permitem à tutela, de uma forma mais detalhada e rigorosa, a consonância de informação.

**Isso provoca também uma maior centralização?**

Entrevistado 1: Neste momento, eu acho que é o contrário, porque se fosse centralizado, então eles centralizariam a aplicação e as decisões. Neste momento, eles estão mais preocupados com a recolha de informação, permitindo às escolas continuarem a ter *softwares*, ou terem actividades...

**Mas a recolha de informação para quê?**

Entrevistado 1: Normalmente, o Estado não “bebe”, por exemplo, as faltas dos alunos: quer saber o total de faltas, não quer saber se o aluno faltou hoje, não querem saber se o professor faltou hoje.

**Considera que é só para efeitos estatísticos?**

Entrevistado 1: Não, não; para organização também, controlo, monitorização. Hoje, o Estado consegue saber se o aluno está matriculado em mais que uma escola e não pode estar, garantidamente. Uma escola que exporte um aluno que já foi exportado por outra, serão as duas contactadas para saber o que se passa, porque uma não fez a transferência a devido tempo, ou fez numa data posterior à matrícula do aluno quando devia ser anterior. Portanto, esta informação também permite que as coisas estejam melhores. Não há, por exemplo, da parte do Ministério uma actividade de gestão da informação para tomar decisões de índole financeira. Se existem é no controlo, porque neste momento o Estado não consegue ter em conta o que uma escola gasta, sabe quanto é que ela gasta no valor total mas não sabe em quê. A centralização da decisão e da informação vai existir, por exemplo, no caso dos vencimentos que estão neste momento numa fase de transferência de processamento para a parte central, sendo tudo centralmente processado, como aliás, é feito na maioria dos ministérios.

**Considera que pelo conhecimento que têm das plataformas e do trabalho com as escolas nestes últimos anos, verifica-se uma tendência geral de centralização ou de descentralização das decisões?**

Entrevistado 1: Isso é uma matéria que para mim, produtor de *software*, será sempre um patamar de informação e de alguma curiosidade, porque eu preocupo-me mais em fazer ferramentas. Mas falando no âmbito das aplicações, e eu chamo à atenção para o facto de dizer que já existiram duas aplicações centrais, o AL que era o programa de alunos e o AE que era o programa de recursos humanos, e nessa altura aconteceu a não evolução dos *softwares* e eu acredito que uma concorrência é importante para que as escolas tenham melhores ferramentas, mas se os decisores não estão tão preocupados com a parte funcional por parte dos professores, dos pais, das direcções, poderão centralizar. Por exemplo, o processamento de vencimentos para as escolas e para os directores vai ser um alívio. Um director não tem à partida uma pré-disponibilidade financeira. É por isso que, e eu aproveito para dizer que a mudança das escolas é mais lenta principalmente nessas áreas porque os decisores não têm o à vontade, por exemplo, para pegar...

**Nem conhecimentos especializados em várias áreas: jurídica, informática...**

Entrevistado 1: Um exemplo prático: a base de dados com os alunos de uma escola desapareceu. Um director sabe exactamente o que é que tem de fazer: tem que construir turmas, “meter alunos lá dentro”, fazer a distribuição do serviço, ver os horários, colocar os professores a escrever sumários, colocar os professores a ir buscar as avaliações; ele tem noção disto. Agora, se tem que processar vencimentos... Ele até pode saber o que é que são vencimentos, mas saber fazê-los ou ter o *know-how* para isso deixa-lhe um desconforto tão grande que se o parceiro, a equipa nessa área, não estiver disponível para uma mudança de plataforma, ele não arrisca, por muito que queira, ele não arrisca, porque todas as escolas querem uma única plataforma para tudo, não querem andar a ter várias soluções onde se encontram os dados.

**Como é realizada habitualmente a articulação com os organismos do poder central? Processam-se maioritariamente por via formal?**

Entrevistado 1: Por via formal, normalmente com manuais técnicos. No entanto, tem vindo a aumentar os informais, isto é, chamadas de pequenos pontos de vista, via telefone ou *e-mail*, mas maioritariamente de forma formal e julgo que é assim que tem de ser.

**Mas é muito frequente este contacto?**

Entrevistado 1: Frequência trimestral, principalmente na área de vencimentos, contabilidade, ou então, relativo à certificação de *software*, exportações de dados, daí regularmente falam mas é trimestralmente. As informais começam agora a crescer principalmente por causa da aplicação da contabilidade.

**Já não há grande problema na exportação de dados e de informação entre as vossas plataformas e o MISI?**

Entrevistado 1: Não, estão as coisas bem casadas; o manual técnico é muito bom, nós ainda agora fizemos uma adaptação, estivemos a ler o manual técnico, do MISI, por exemplo. E também o Tribunal de Contas tem as suas instruções bem definidas, a ADSE, a CGA, entidades onde nós temos que articular informação, está bem documentada e é muito formal e terá que ser. Isto depois tem impactos no dia a dia da escola: imagine o que é o impacto de um professor



não receber o vencimento... E os que se tornam mais eficazes de facto, têm sido o *e-mail*, já não se usa correio quase; fax, nós nem temos. É maioritariamente *e-mail*.

**Tem conhecimento da existência de relações privilegiadas entre membros de empresas que fornecem estes serviços às escolas e elementos da administração central?**

Entrevistado 1: Não, não tenho. Não acredito nisso. Para mim são mitos de *marketing*. Não tenho conhecimento.

**Mitos que determinadas empresas lhes convêm passar...**

Entrevistado 1: Provavelmente, ou então alguém que defende essas empresas, porque sabe, as pessoas que não estão disponíveis para a mudança, quando confrontadas com uma solução melhor, dizem: “Chega a informação mais cedo, ou aquelas pessoas têm informações privilegiadas ou já trabalharam lá”. E isso faz-me lembrar uma cultura antiga portuguesa da “aquela pessoa conhece aquela e então devemos ir por aquela porque conhece interposta pessoa”. Isso é um mito. Devo dizer que o Ministério, nas abordagens que nós tivemos com eles, foi muito correcto e sempre de uma transparência para com outras entidades muito grande. Portanto, parece-me que se isso existir é um mito ou uma estratégia comercial.

**As escolas queixam-se com frequência que se torna difícil mudar de empresa fornecedora, pois encontram um conjunto de dificuldades, como, por exemplo, ter de comprar um software novo, problemas de compatibilidades de softwares, perda de dados arquivados, acréscimo de formação para manusear uma aplicação baseada num modelo diferente. Este facto impede-os de optar por uma empresa diferente com serviços mais ajustados à sua organização. Concorda?**

Entrevistado 1: Concordo, concordo que há escolas que se queixam disso e é difícil também provar que isso não acontece. Nas áreas, por exemplo, financeira, não são áreas complicadas, tem um termo e um fim: historicamente nós temos muito pouca informação, à excepção do SASE; mas na área de processamento de vencimentos é importante, é mais importante a área pessoal, portanto, nós neste momento já conseguimos migrar uma escola em Junho, uma escola com área de vencimentos e contabilidade. Por exemplo, este mês [Abril] nós vamos migrar vencimentos e contabilidade de um agrupamento com alguma dimensão; vai tudo mudar agora. Isso depende muito também da disponibilidade de cada um e os ganhos que vai ter de monta. Qual é aqui a grande dificuldade? É saber se as pessoas estão ou não prontas para

aquilo que nós consideramos o grau de dificuldade do desconhecido. É a questão da aprendizagem: ter que aprender uma coisa nova é sempre despende tempo, investir. No caso dos professores não sinto esse problema, nunca senti, desde que lhes expliquem e que vejam vantagens...

### **E nos serviços administrativos?**

Entrevistado 1: Nos serviços administrativos, não acredito que seja por falta de vontade, acredito que seja por excesso de trabalho, falta de pessoas e depois também pouca oferta durante muitos anos; portanto, uma pessoa que trabalha há dez anos com uma aplicação, que já domina, faz o que quer, mesmo que não saiba que existem melhores. Mas sim, é um problema. Posso-lhe dar um exemplo de situações em que as escolas não esperavam ter este tipo de mudança. O maior agrupamento do país quando mudou para o nosso programa de vencimentos e contabilidade, a chefe de serviços que tem uma competência técnica, um *know-how* interno que pode avaliar uma ferramenta (eu uso muito o termo ferramenta, porque a plataforma é uma ferramenta) e quando nós sabemos o que queremos, o computador A, B, ou C vai ser avaliado pelas suas capacidades, pela sua competência, não pela minha capacidade. Eu sei que vai-me demorar um bocadinho a aprender. Posso chamar a atenção, como é que o IOS, o sistema operativo da MAC, rapidamente ganhou uma expressão que até então não tinha: tudo por uma questão de facilidade; as coisas tornaram-se simples. Quando fiz a implementação nessa escola viram vantagens na lógica do *software*, sabiam que se um botão não estava num sítio tão bom, isso era um pormenor, ou que se não saiu uma listagem com os mesmos dados, era um pormenor, desde que a empresa estivesse disponível para melhorar. Essa disponibilidade de melhoria e ajustamento permitiu-nos ter programas que eu considero bons mas difíceis de implementar, é verdade, mas só porque eu tenho um bom *software* que é difícil de implementar não vou desvalorizar o software que tenho e continuo a investir nele. A área dos vencimentos e contabilidade é a área onde nós temos mais dificuldade em trocar e importar dados mas também devo dizer que, por vezes, as empresas que têm mais informação normalmente têm as bases de dados fechadas e as escolas tem que assinar termos de responsabilidade para dizer que podem ver as bases de dados para terem acesso aos seus dados e isso leva-nos a um ponto muito sensível: a Comissão Nacional de Protecção de Dados “anda em cima”. O Ministério há pouco tempo, em Fevereiro, mandou um *e-mail* para todas as escolas a dizer para garantirem que os dados estavam protegidos, que as bases de dados estavam inscritas na Comissão

Nacional de Protecção de Dados ou que os seus fornecedores lá estivessem. Com base nessa informação, a *Vanguarda* faz um pedido de explicação à Comissão Nacional de Protecção de Dados neste âmbito. A *Vanguarda* vende o seu *software* e a sua base de dados às escolas e as escolas são legais possuidoras das bases de dados e das licenças da aplicação. Ao contrário daquilo que se vê no mercado, nós não alugamos *software*, nós vendemos o software, como compra um *windows*. E a pergunta era: de quem é essa responsabilidade de registar essa base de dados? Se nossa, para nós começarmos a tratar disso, se do cliente que compra a base de dados. E a resposta da Comissão Nacional de Protecção de Dados é de que a responsabilidade é do dono da base de dados. Deram um exemplo dos controlos de acessos com biometria, a escola que montar um sistema de controlo de ponto, ou um controlo de acessos com biometria é a responsável por inscrever a base de dados que vai guardar as biometrias, impressões digitais na Comissão Nacional de Protecção de Dados, tem um custo pequeno mas é dela a responsabilidade. O que a escola tem que garantir é que as bases de dados, onde guarda esses dados estão num servidor de acesso reservado e daí a outra informação que o Ministério vem fazer a seguir onde chama a atenção para o uso de *teamviewers* e acessos remotos para garantir que o acesso é muito controlado aos servidores. Com base nisto, as mudanças e a importação dos dados tem alguma dificuldade, às vezes, até pela facilidade de acesso às mesmas.

**Não considera que a área das novas tecnologias é uma área onde é mais fácil criar monopólios e mais difícil depois, uma vez instalada uma empresa dominante, a concorrência não funcionar de uma maneira tão aberta?**

Entrevistado 1: Porque é que um monopólio existe? O monopólio existe a partir do momento em que o mercado não está com necessidade. Das duas uma, ou a empresa controla e não deixa nenhuma empresa florescer, ou seja, mata-as, ou então o mercado não está com necessidade porque o que existe no mercado comporta a solução, comporta a necessidade. A *Vanguarda* começou do zero, começou a criar clientes do zero.

Eu lembro-me, por exemplo, da Microsoft e de outras empresas na área, e mesmo até em plataformas centrais, em que porque chegam primeiro, as pessoas habituam-se a trabalhar com determinado *software* e depois é difícil esse tipo de mudança...

Entrevistado 1: Se o Windows fosse muito mau, outro *software* entraria. A verdade é que o tempo é o tempo e chegar primeiro tem as suas vantagens, de ser o primeiro a chegar e provar o seu valor. Nós conseguimos crescer porque outros não provaram mais valor, isso é claro, porque se existisse outro *software* já no mercado que tivesse as mesmas valências da *Vanguarda*, ninguém iria comprar a *Vanguarda*. Quando por vezes estamos a apresentar a nossa solução e falamos do preço, as escolas dizem: “Isso é mais caro que o actual programa que eu tenho”. E eu costumo dizer com muita simplicidade que: “Eu não venho aqui para vender o *software* que você tem e mesmo que o viesse fazer você não o iria comprar; você vai avaliar as potencialidades deste e este tem um custo de produção que nós estamos a transmitir na venda”. Ora, o *software* tem uma evolução constante e as empresas durante muitos anos nesta área não evoluíram. Portanto, os monopólios não foram criados. Por muito que existisse um pseudo-monopólio havia outras empresas a crescer, várias.

**Então podemos concluir que na área das tecnologias, uma vez que as mudanças são muito rápidas, frequentes e constantes, uma empresa que tem uma posição dominante pode deixar de a ter. A área das novas tecnologias é diferente das outras áreas?**

Entrevistado 1: Essa empresa está em clara vantagem, porque já está no mercado. Portanto só tem é que garantir que os seus clientes não a abandonam, mas uma empresa tem um fim destinado como qualquer ser humano, uma empresa está destinada a morrer, compete ao seu gestor evitar a sua morte. Com quê? Com dinâmica. O princípio do fim é quando nós pensamos que está tudo bem e pensamos que chegámos a um ponto onde não temos que fazer mais nada. A área das novas tecnologias é muito mais competitiva, é muito mais fácil de destronar. Por exemplo, vamos pegar na Nokia, o que é hoje a Nokia? E vamos pegar na Apple e na Samsung e vamos ver amanhã como é que vai ser outra empresa como a Huawei, por exemplo. Vamos ver como é que o mercado se vai transformar. Se for ver o índice de crescimento da Apple ao longo dos anos, foi algo completamente anormal, porque nas tecnologias tudo se move mais depressa. Como é que o Facebook chegou rapidamente? Eu lembro-me do Google, de olhar para o Google e para as letras e perguntar como é que estes homens sobrevivem? E veja o que é

o Google, hoje. É mais fácil destruir monopólios nas tecnologias, o que não é fácil destruir são mentalidades, quando digo mentalidades, são hábitos, rotinas.

**Então considera como maior obstáculo nesta área de funcionamento das escolas a rotina, a habitação a determinado modelo?**

Entrevistado 1: Em dois mil, há quinze anos atrás, quais eram as responsabilidades de um director comparativamente a hoje? Ou quais eram as responsabilidades até do conselho executivo? O verão era um mês de trabalho e depois era pouco trabalho. Hoje em dia é um cansaço enorme, os directores têm que tirar uma semana em Agosto e uma em Setembro para começar a receber professores e para começar a trabalhar num conjunto de coisas e andar a lutar para saber se as turmas podem ser ou não abertas, para não ir alunos para acolá e os pais a fazer pressão... Tudo mudou, e com essa mudança de tranquilidade, os softwares também ganharam mais espaço, porque são mais importantes se derem mais informação, e como disse há pouco a (entrevistado 2), informação é poder.

**As vossas soluções electrónicas são programáveis de acordo com as opções dos órgãos de gestão das escolas. Quais as áreas e os tipos de ajustamentos que as escolas optam mais frequentemente por incorporar nas aplicações ou nas plataformas? Quais são as preocupações principais dos directores em ajustar determinados tipos de funcionalidades? Aspectos em que eles insistem mais...**

Entrevistado 1: Nas conversas com as escolas nós sentimos o patamar de discussão a crescer. Inicialmente era se os professores escreviam os sumários ou não, se é fácil gerir ou não é. Actualmente essas permutas são fáceis de fazer. Ferramentas para que não exijam que o professor tenha que ligar o computador na sala de aula são preocupações mais recentes das escolas. Por exemplo, nós temos duas escolas em testes juntamente com uma empresa que é nossa parceira em toda a linha que é a MICRO I/O, que é produtora de *softwares* de gestão de cartões, na Escola X na cidade de H e na escola de Y na cidade de K. Neste momento as salas de aula têm um leitor à entrada, o professor passa o cartão e os alunos passam a seguir e o objectivo das escolas é que os professores não tenham que ligar o computador para escrever o sumário.

### **Mas isso na sala de aula?**

Entrevistado 1: Na sala de aula. Na entrada da sala de aula. Abre a porta, acende as luzes...

### **E todos passam?**

Entrevistado 1: Todos passam. É óbvio que os professores ligam o computador, até porque é uma ferramenta essencial e com isso podem estar logo a ver e o programa está a ajudar: olhe estes alunos não passaram o cartão. Pode escrever o sumário em vinte e quatro horas, é configurável sempre: há escolas que obrigam os professores a escrever os sumários dentro do tempo da aula, há escolas que querem que escrevam os sumários nos dez minutos iniciais. Mas este paradigma está a mudar: nós vamos sugerir às escolas com o tempo que existe uma preparação das aulas e o professor efectiva ou não, altera ou não. Mas as grandes sugestões vêm na área da gestão sempre, ferramentas de monitorização, informação mais simples e eficiente... As direcções estão cansadas de ter informação recolhida dos programas, tratada por elas e depois a tutela tratava de outra forma, e os créditos influenciam as escolas por causa da contratação de professores. Como é que nós consideramos um aluno que está em melhoria? Se ele estiver aprovado, conta para o sucesso ou não? E a tutela, conta para o sucesso ou não? Julgo que até aí a tutela não é muito clara perante as escolas, as escolas ficam um bocado perdidas. As escolas querem mais ferramentas, mais dados, mais informação e acima de tudo mais facilidade, querem actos mais informativos...

### **Mais estatísticas?**

Entrevistado 1: Estatísticas, sim, mas estatísticas são coisas que nós trabalhamos sempre *a posteriori*, as escolas querem tendências, já começam a criar alguma inteligência nesse sentido. Por exemplo, estes alunos chumbavam, e nas disciplinas que estão em risco são maioritariamente dados por este professor, por exemplo, ou então são todos alunos destas zonas, ou procedem do ano anterior que teve não sei quantas negativas. Essas coisas vão ser os indicadores de amanhã...

### **Padrões...**

Entrevistado 1: Padrões, os fluxos dos processos disciplinares... Mas para isso é preciso mais informação de determinado tipo: é por isso que a caracterização da turma ganhou forma, que o plano de actividades ganhou forma, que as ferramentas de monitorização ganham forma, que é

para as escolas poderem ver ali uma coisa que vai para além daquilo que nós consideramos que é um processo simples. A escrita de sumários é uma coisa que tem que existir, a marcação e a justificação de faltas a tempo também; por exemplo, na gestão de cursos profissionais há uma ferramenta muito importante: as escolas têm que fazer pedidos de financiamento, de pagamentos e para isso precisam de ter a execução feita para saber se deram ou não as horas todas... Mas mesmo assim o supervisor do programa tem muito trabalho porque tem de parametrizar tudo. A (entrevistado 2), antes do programa entrar com uma caracterização, já ia com uma caracterização montada, maioritariamente as escolas adicionaram uma outra pergunta mas aquela caracterização foi quase toda aprovada. Se ensinássemos como criar, as escolas não iriam criar, algumas iriam, mas a maioria quer exemplos, standards, a base montada e nós fizemos isso, claro e vai acontecer o mesmo noutras ferramentas que vamos lançar.

#### **Que seja uma aplicação amigável do ponto de vista funcional.**

Entrevistado 2: Não é só amigável, mas que a pessoa quando olha para aquilo diga assim: “quase tudo o que eu queria já aqui está”, e até lhe dei ideias: “Olhe, eu esta não quero perguntar, mas quero perguntar uma coisa muito parecida; desactivo esta e ponho outra”. Agora se pensa que tem de fazer tudo de raiz, desanima um bocado porque são tantas as áreas. Mas no fundo é dizer assim: “é engraçado, já falaram com uma série de gente porque isto espelha o que nós fazemos. Há um pormenor ou outro que eu tenho de mudar mas tirando isso sinto-me à vontade, é mesmo isto”. Para quem quiser fazer uma coisa absolutamente diferente tem absolutamente o mesmo trabalho, tem que “mandar aquela abaixo” e fazer uma nova.

#### **É então sobretudo a área da gestão pedagógica...**

Entrevistado 1: É. Gestão pedagógica, não é a gestão de quem são as pessoas que não escrevem sumários, não nos fazem essa pergunta. Fazem perguntas do género: qual é a influência dos resultados dos alunos em função do nível habilitacional dos pais, pelo mais alto e pelo mais baixo ou a correlação entre ter escalão e não ter escalão, ou a correlação de ser masculino ou feminino, são coisas mínimas que temos que dar, mas com o tempo vão querer outras coisas, nós vamos precisar de dados. Por exemplo, nós antigamente não sabíamos a idade dos pais, não é um campo obrigatório; hoje se fizerem a caracterização nós até podemos dizer qual é a média de idades dos pais nos melhores e nos piores alunos, para saber se há uma correlação, pode não haver, pode valer zero isto. As escolas queixam-se muito e quando

digo “queixam-se”, queixam-se mesmo, é de ter que fazer muito trabalho ainda em duplicado, por exemplo, a integração com o SIGO... Nós tentamos integrar tudo o que podemos: integramos com os programas horários, integramos com os programas de cartões, integramos com os programas de sumários que nem são nossos (há escolas que têm programas de sumários próprios feitos por eles e nós integramos) e ainda existe a possibilidade de ir buscar tudo ao ENEB, ao PFEB e ao ENES da melhor maneira possível, com o maior raciocínio possível, deduzir automaticamente se aquilo é para ingresso ou não, se não é para aprovação e é só para ele aceder ao ensino superior, logo não importas, e outra que é o Portal das Escolas, ir buscar matrículas, ir buscar alunos e até deduzir matrículas, só que, por exemplo, com o SIGO, que é onde as escolas actualmente têm que lançar as suas ofertas, não há ainda uma plataforma de integração porque eles não pensam muito nisso. Então as escolas têm que carregar a informação delas à mão, se o aluno não foi exportado para o MISI nenhuma vez eles vão ter que lançar aquilo à mão e as empresas podiam dar esses dados. Nós tentamos sempre facilitar ao máximo, nós temos que ser facilitadores, isso não pode estar em causa, só assim é que temos valor para uma escola. O serviço também faz parte da solução.

**Nota alguma correlação entre estas escolhas das escolas e as exigências do poder central? Por exemplo, uma maior preocupação por parte do poder central com a monitorização de procedimentos, resultados, padrões, evoluções, tendências... repercute-se nas opções que os órgãos de gestão fazem quando solicitam ajustamentos?**

Entrevistado 1: Claramente, claramente. Se hoje temos um Ministério que diz que os alunos estão limitados nas suas matrículas, tem maioria e tem que ir não sei para onde, querem uma ferramenta que lhes dê esse alerta.

**Ou, por exemplo em função dos critérios que eles insistem mais nas avaliações externas das escolas. Eles tentam dar resposta através de solicitações...**

Entrevistado 1: Por exemplo, quando eles dizem: “eu preciso de saber quais foram os alunos que transitaram com negativa a português ou com negativa a matemática”. Em vez de irem à pauta um a um, telefonam logo a perguntar se nós podemos fazer aquilo ou se temos alguma coisa para isso. O Ministério pediu uma informação relativamente aos quadros, quantas pessoas são, quanto é que gastam, etc. Mal nos deram os mapas, nós fizemos aquilo. Ou então o Ministério disse: actualmente nós vamos actualizar as tabelas de freguesia. Muitos *softwares*



apagaram as freguesias que estavam extintas e as escolas tinham que ir corrigir as que faltavam. Nós fizemos uma janela que ia buscar todas as freguesias extintas e alunos, todas, e depois ao lado sugerimos essas todas; as que não sabíamos deixamos em branco. A escola seleccionou e quando manda executar, todos os alunos que tem esta freguesia, passam a ter aquela, e a escola fez isso em dez minutos. Nós chamamos isso de actos facilitadores. E essas necessidades foram todas impostas pelo governo, ou seja, as escolas tem necessidades e é óbvio que a legislação e a continuidade de mudança proporcionam um crescimento nos *softwares*. Senão não havia a necessidade de ter *softwares* organizados. As políticas vão-se sentir no fim da linha, sempre.

**Como há maior pressão sobre o director, este terá tendência, por sua vez, a exercer maior pressão sobre os restantes membros da organização...**

Entrevistado 1: Se um director tem que garantir que um aluno tem que ter X tempos a Português e a Matemática no primeiro ciclo, ele tem que ter uma ferramenta que lhe garanta isso, tem que saber quantas horas foram dadas a Português e a Matemática obrigatoriamente. Está lá, tem que garantir que existem no mínimo sete tempos de português e matemática no primeiro ciclo. Antigamente, os professores do primeiro ciclo escreviam os sumários todos quase “a esta hora dei Português, àquela dei Matemática”. Agora têm que dizer tempo a tempo o que deram tal como os professores do segundo e terceiro ciclo.

**As vossas aplicações contemplam um conjunto diversificado de funcionalidades que permitem a opção por formas de trabalho e organização que vão para além do habitual nas escolas. Quais os motivos de disponibilização de tais funcionalidades? Exigências do poder central? Colmatar lacunas dos normativos legais? Opção estratégica da empresa?**

Entrevistado 1: A forma de fazer e interpretar coisas, temos que admitir e assumir que muitas são interpretações nossas, e muitas delas são interpretações nossas e de mais um conjunto de escolas, mas acontece por vezes existirem escolas que não querem considerar uma falta disciplinar como falta injustificada ou consideram que uma determinada falta não deve descontar no subsídio de refeição de um professor, por exemplo. Se legalmente diz que não, nós nem damos hipótese; se existe a mínima dúvida, nós tentamos configurar uma parametrização mas nem sempre é fácil, e há opções que nós tomamos em função do maior número de escolas. Por exemplo, nós não permitimos escrever sumários por greve, não conta como aula dada, não há

sumário; isso é uma actividade do professor, não é uma actividade de turma. Isso é uma decisão que nós assumimos, como assumimos outras que, entretanto, com o decorrer do tempo decidimos desenvolver, como por exemplo, a existir o termo de “mudança de turma” no ensino secundário, para nós não fazia sentido nenhum. O aluno é matriculado na disciplina, pode estar em duas turmas e não há uma mudança de turma. Muitas delas [funcionalidades] as escolas pedem, outras nós consideramos que é importante, outras são exigências do poder central, e outras até para encontrar problemas como aquele caso que referi no início dos dez por cento e dos noventa por cento no ensino profissional: nós temos lá uma forma das escolas poderem ver se o aluno no momento em que ele está a avaliar e tem oitenta e nove por cento, se ele atingiu ou não os dez por cento, por muito que eu considere que ele tem é de ter noventa por cento, não quero saber dos dez por cento, ele tem é de ter os noventa, mas lá não está escrito isso. Portanto, a escola pode optar por fazer o que quiser. É sempre complicado fazer uma aplicação transversal a várias realidades, e quanto maior o número de escolas, maior o número de pontos de vista. Precisamos de discutir isso cara a cara. Nós temos uma posição de reunião, muito grande.

**Já houve necessidade de colmatar lacunas e prestar esclarecimentos por vossa iniciativa, de normativos legais e de decisões da administração central considerados pouco claros ou insuficientes pelos utilizadores escolares?**

Entrevistado 1: Sim, já. Já tivemos que fazer correcções de interpretações que nós fizemos, principalmente nas áreas de “alunos” e “recursos humanos”. Principalmente nessas, contabilisticamente, nem tanto. Estou aqui a tentar lembrar-me de um exemplo: são remotas mas tivemos. Por exemplo, nós não permitíamos que um aluno só se matriculasse a uma disciplina no décimo segundo ano, quando ele tinha que se matricular a todas (isso foi muito inicial), porque considerávamos que o aluno tinha de se matricular, quanto muito ele matricula-se e depois anula a matrícula mas não, o aluno opta mesmo por frequentar uma só disciplina, e há poucas escolas que o fazem, nós tivemos que recuar nesse ponto. Na parte de vencimentos recordo-me da forma como nós interpretávamos o desconto da CGA que até era benéfico, e tivemos que recuar porque nós tínhamos mesmo que aplicar a lei que dizia que era sobre o vencimento base e não sobre o vencimento líquido, mesmo que tenha trabalhado só dez dias o desconto em proporção é aquele, e a forma como nós estávamos a fazer o seu escalão baixava

e então descontava menos, e não podíamos fazer isso. Corrigimos e lançamos pequenos manuais ou guias às escolas a explicar isso, não temos que esconder.

**Em algumas dessas decisões não consultam os organismos do poder central?**

Entrevistado 1: Sim e não, houve uma questão há uns anos atrás, que era difícil falar directamente com os serviços, não é com a tutela, com os serviços da tutela, e então fazíamos por interposta, ou seja, nós pedíamos às escolas para fazer essas perguntas. E com base nessas respostas escritas às escolas, nós tomávamos as decisões: dizíamos às escolas que face ao sucedido, decidimos ...

**E se considerassem que essas decisões do poder central não tinham razão?**

Entrevistado 1: Quando são técnicas não vale a pena discutir isso. Quando estamos a falar de procedimentos, já podemos debater muita coisa, agora quando são técnicas, a interpretação é esta que deve ser dada, é uma ordem dada à escola (e não nos esquecemos que estamos a ser ferramenta). Por exemplo, se o programa processar mal o vencimento e a escola mandar esse vencimento para Lisboa para ser pago, pode ter sido causado por um erro do programa, mas a responsabilidade não é do programa, a responsabilidade é de quem assina a requisição e de quem faz o vencimento. A culpa de um homem que mata uma pessoa não é do produtor da arma, é de quem dá uso à arma. Temos que entender que se é assim, nós temos que ser ferramenta, e se a escola assim o quer, nós vamos ter que ir ao encontro dela desde que não fuja aos parâmetros legais.

**As escolas têm uma certa dependência em relação ao poder central?**

Entrevistado 1: São entidades sem qualquer tipo de independência de decisão no âmbito financeiro. Têm autonomia para comprar o que acharem melhor, mas não são independentes, de maneira alguma. E mesmo as escolas com autonomia, têm pouca autonomia. A única coisa que lhes deu alguma autonomia foi, só por opção, não serem integradas num agrupamento.

**Está familiarizado com a questão da contratação pública electrónica? O que é que acha?**

Entrevistado 1: Na contratação pública, o seu objecto nobre é bom. No entanto, a qualidade dos bens a serem distribuídos nas escolas depois fica aquém, pois é a mesma coisa que não ver,

compra-se por distância, e então aí há uma centralização que eu não sei se é a melhor. As escolas queixam-se muito da consulta do catálogo, da parte dos marcadores do quadro...

**Eu referia-me mais à questão dos *softwares* e às questões técnicas e de sofisticação, por exemplo, a Gatewit para realizar um procedimento de contratação pública tem de fazer a descriptação das propostas, para fazer um caderno de encargos, e nestas questões, muitas vezes, as escolas não estão preparadas do ponto de vista técnico...**

Entrevistado 1: Um director é um herói em alguns pontos porque assina sem ter noção das consequências que lhe comportam. A contratação pública na nossa área só agora é que está enquadrada. As escolas faziam procedimentos e o que diziam era: eu quero este *software* e a base do concurso é este e convidava duas ou três entidades. E a partir daí, as empresas apresentavam, apresentavam os documentos de habilitação e depois fechavam negócio, estava feito... Agora há um catálogo, e o catálogo tem lá três empresas, neste momento. E a mim preocupa-me é que as escolas chegam lá e digam que querem um programa de alunos. Ora, se a escola não disser mais nada em relação ao programa de alunos, [o critério aplicado] é o preço mais baixo e o preço mais baixo não significa que vai levar aquilo que quer. Portanto, as compras públicas no âmbito de alguns *softwares*, às vezes, são complicadas. As escolas têm que dizer o que querem no seu caderno de encargos: se o *software* me garantir isto...

**As várias empresas que operam nesta área apresentam soluções electrónicas diferentes para as mesmas questões organizacionais. Podemos afirmar que o facto de uma escola adoptar uma determinada plataforma ou aplicação electrónica influencia o seu modo de organização?**

Entrevistado 1: Claro, influencia a qualidade da organização ou a facilidade da chegada de informação para a sua organização. Um director, um chefe de serviços, um funcionário, um professor avalia a qualidade da plataforma em função da sua necessidade: “é fácil para mim, gosto ou não gosto, não conheço outra”. Conhecendo outra posso criticar e posso comparar e posso dizer: “gosto mais da que tenho, gosto mais desta”. Cada vez mais quem decide a compra é que vai à procura da sua informação, mas muitos daqueles que decidem, decidem a pensar no impacto que vai ter nos seus pares e no peso que isso tem (não nos podemos voltar a esquecer do conselho geral). Podemos afirmar que a escola, adoptando uma plataforma diferente daquela que existe, ou que já tinha, vai influenciar o seu modo de organização, porque vai facilitar ou não...

**As rotinas diárias de uma organização podem ser diferentes dependendo com o tipo de plataforma com que trabalham?**

Entrevistado 1: Estou de acordo, no entanto acho que as escolas começam a avaliar a qualidade do *software* em função das suas necessidades, e volto a insistir, os decisores é que depois vão determinar isso. Se for um decisor que está sensível a todos os outros *stakeholders*, a todos os outros utilizadores, tudo bem. Se for um decisor que vai atrás da moda, ou que vai atrás de um *software* que para ele é amigável, ele é que vai gerir a consequência disso, mas a sua organização vai ser afectada claramente. Se colocar o *software* de alunos de uma empresa, o *software* de contabilidade de outra, vai ter aqui um problema estruturante, além dos custos que estarão associados à necessidade de trabalhar em vários segmentos. No ano passado tive uma escola em que a funcionária de acção social escolar introduzia as candidaturas num programa de SASE de uma empresa e tinha de ir buscar os dados a um programa de alunos que não era dessa empresa. Tinha que andar a lançar à mão e o sistema de cartões não falava com esse programa de SASE. Portanto, o programa de SASE era o ponto em que não estava ligado a nada e ela, por vezes, tinha que lançar os alunos em três sítios e isso cria constrangimentos a uma organização, o tempo que demora, a disponibilidade, o cansaço, o funcionário fica “em baixo” e o director quando quiser um dado, pode tê-lo “quando o rei fizer anos”. A informação não vai existir de uma forma clara. Mas há escolas que, por exemplo, gostam mais de trabalhar com um programa de vencimentos ou de contabilidade de um concorrente nosso, mas nunca querem largar o nosso programa de alunos. Mas neste momento acho que temos condições, e estamos a crescer nesse sentido, de ter toda a solução integrada, porque a qualidade de organização nesse tema é grande, e desde Fevereiro o Ministério da Educação está muito preocupado, muito focado em investir muito na necessidade das escolas terem formação e um bom acompanhamento das empresas que fazem a actividade contabilística para garantir que a mudança da contabilidade tradicional para POC-Educação seja uma transição com o maior sucesso possível para a organização; isso vai trazer a um director uma coisa chamada “Contabilidade Analítica”. Ele vai conseguir saber quanto é que custa um curso profissional ou um CEF ou um PIEF, tudo. Neste momento está em fase de formação porque é uma formação que não é só técnica, é mais de mentalidade contabilística, de *know-how*.

**Também estão a dar formação? Quantas pessoas vão à formação em cada escola?**

Entrevistado 1: Sim, estamos. Na área contabilística vão duas e três. Vai normalmente a chefe de serviços ou um membro da direcção dessa área; vai a pessoa da contabilidade e eventualmente o tesoureiro. Vão três pessoas em média. A formação é paga, é dada num contexto que não tem nada a ver com a aplicação, tem a ver com o que é que muda de uma contabilidade para a outra e exemplos práticos, podia ser com o nosso *software* ou com outro. Se fosse o Gabinete de Gestão Financeira a fazer isto, iria fazer um único com os vários exemplos dos vários *softwares*, e fazia uma formação concertada, mas o problema é arranjar técnicos, disponibilidade, ter o *know-how* daquilo que se faz hoje em dia nas escolas, portanto, a distância ainda é um bocadinho considerável, da necessidade deles em relação à necessidade das escolas.

**Consideram que uma plataforma electrónica evoluída tecnicamente e amigável do ponto de vista funcional, porque é prática e útil, leva o utilizador a aderir mais facilmente ao seu conteúdo?**

Entrevistado 1: Claramente, uma aplicação tem de ser fácil de monitorizar.

**Referia-me não só ao conteúdo funcional mas também ao conteúdo que é transmitido através dela. Por ela ser tão prática e simplificar o trabalho, não poderá criar no utilizador uma predisposição para aceitar muito mais facilmente o que a plataforma lhe pede que ele faça?**

Entrevistado 1: Claro, porque a plataforma é um acto facilitador à partida. Portanto, ela vai fazer perguntas para ajudar o utilizador a atingir o seu fim, fazer perguntas ou permitir fazer introduções de uma forma lógica para atingir o seu fim. Quanto melhor ela for nesse sentido, melhor ela vai ser aceite. Se um professor está na lista de processamento e o programa alerta é porque não foram considerados alguns procedimentos. Agora não vamos estar a perguntar se todos os professores estão ou não. Se ninguém foi a determinado sítio, que é a área pessoal, e diz que este professor foi transferido para outra escola ou este professor está em baixa médica ou este professor foi exonerado ou aposentou-se..., o programa não consegue, de maneira alguma, fazer o seu tratamento em devido tempo. Portanto, vai dar uma informação errada: vai dizer que o professor também está na lista de processamento. Isto é o que nos caracteriza muito. Por exemplo, na identificação dos alunos com necessidades especiais (uma área onde nós investimos muito, onde os professores estão a dar apoio podem fazer relatórios dentro da própria aplicação), o programa dá a informação de quantos alunos estiveram presentes, de

quantas aulas dadas, em quantas é que aquele aluno esteve presente ou não. O director de turma além das disciplinas, tem as faltas nos apoios logo para dar ao pai; o director na área de gestão consegue ver qual é a percentagem de positivas, período a período, em função do número de alunos em apoio para saber se elas aumentaram ou diminuíram nesses alunos, se eles estão ou não a surtir efeito, porque os apoios vão ter uma avaliação. Os resultados dos alunos nas disciplinas onde eles estão em apoio melhoraram ou não, isso também é importante medir...

### **Essa preocupação da medição...**

Entrevistado 1: É um terço do investimento no *software*. É um terço...

### **Nota que essa preocupação com a análise e medição de resultados, de evoluções, tendências, padrões dos decisores tem vindo a acentuar-se nos últimos anos?**

Entrevistado 1: Quando faço uma apresentação numa escola, se à minha frente está sentado um director, eu começo por essa área, pela área dos indicadores. Exactamente porque eu sei que é aquela parte que à partida estarão menos à espera, porque o que eu tento mostrar não é aquilo que os outros *softwares* fazem, que o nosso também faz, mas aquilo que nos diferencia. Depois a partir daí, damos tempo para eles poderem comparar com os actuais *softwares*. Outra coisa é estarmos a fazer comparações de coisas que não são comparáveis, portanto, começamos por essas. Nós vamos fazer na cidade L o nosso *Roadshow* com a participação de talvez umas cem escolas e vêm sempre aquelas que se preocupam em transmitir informação.

### **Esse encontro não é uma formação? Vão clientes e não clientes?**

Entrevistado 1: O *Roadshow* é um evento de dinamização, é um brainstorming, um evento onde nós apresentamos e ouvimos opiniões. Também vão eventuais clientes, convidamos escolas que estão a pensar mudar para a *Vanguarda*, para articularem com outras. Nós tivemos pela primeira vez uma escola da cidade P no ano passado, foi a escola secundária B, em que o professor G, director, foi com duas adjuntas e quando mais tarde decidiu adquirir o programa e eu fui fazer a instalação aos professores, recordo-me de ele dizer isto na formação: “Vocês haviam de ver a forma como esta empresa não tem problema nenhum em estar ali a ouvir as críticas dos clientes”; e aquilo que eu me apercebi, foi que todas as pessoas estavam contentes e satisfeitas com o *software*. É óbvio que a satisfação não é uma coisa que tem um fim. O nosso

patamar de discussão já começa do género: se nós fazemos acções disciplinares a este nível, se já estamos ou não a dar o número de alunos que são propostos para apoio de um ano para o outro. É a este nível de discussão que nós já estamos; nós não estamos a discutir se os professores fazem sumários via web, nós não estamos a discutir se os professores conseguem lançar avaliações. Nós estamos a discutir coisas que estão “lá em cima”. As escolas começam-nos a exigir: “até quando o plano anual de actividades? Isso é que me faz falta, para os professores trabalharem na mesma ferramenta”. O plano anual de actividades da escola, do agrupamento vai ser lançado agora...

Entrevistado 2: Uma aplicação que faça a gestão dos fluxos das propostas de actividades e todos os mapas sejam criados de forma automática. Desde que eu diga assim: eu tenho que autorizar, e desde que esteja tudo autorizado não tenho que fazer eu o mapa. Portanto, que respeite este fluxo que a generalidade das escolas tem.

#### **Como é que funcionaria então na prática?**

Entrevistado 2: Todas as pessoas da escola podem ser proponentes. Essa aplicação tem todas as pessoas da escola que poderiam propor uma actividade em papel, todos eles vão ser utilizadores dessa plataforma. Como é que fazem a proposta? Normalmente preenchem: a quem é que se destina? Quanto é que vai custar? Como é que se chama? A que objectivo do projecto educativo pretende responder? Quando é que vai ser? Tudo isso seria preenchido numa plataforma que depois organiza: se querem ver por períodos, se querem ver por tipo de actividade, se querem ver por proponente. Mas no fundo, quem propõe diz tudo o que é preciso para a pessoa seguinte que normalmente é o delegado de grupo ou o coordenador do departamento...

**Mas essa aplicação permite ver desde a pessoa que propõe? Porque as propostas quando são feitas por áreas disciplinares têm de ser aprovadas em Departamento e depois é que vão para o conselho pedagógico...**

Entrevistado 1: E depois de aprovadas e autorizadas vão para as agendas das turmas.

Entrevistado 2: A ideia é que o pai não visse só os testes mas que também visse, por exemplo, que vai haver um corta-mato no dia x e a ideia é que isso esteja tudo disponível.



**Mas isso neste momento está disponível ao encarregado de educação na página de internet da escola...**

Entrevistado 1: Mas não está de uma forma personalizada...

**Mas depois estará de uma forma personalizada?**

Entrevistado 2: A ideia é que se é para o 10.º A e se o meu filho é aluno do 10.º A me apareça na agenda dele e eu quando imprimo uma agenda veja tudo o que ele tem, e até diga se a actividade é para ele. Por exemplo, olimpíadas para o décimo ano, nem todos os miúdos vão às olimpíadas. A mim também me interessa saber se é para o Manuel, para a Maria e para o João e se essa actividade está sujeita a inscrição ou não...

Entrevistado 1: Esse casamento vai ser o patamar seguinte, porque aulas, disciplinas e turmas já é fácil para nós, agora as actividades...

**Dar o máximo de informação possível aos encarregados de educação é uma tendência forte neste momento?**

Entrevistado 1: É uma tendência forte. É importante para o pai, quando vê uma actividade, saber se o seu filho está presente; [é importante para] o próprio aluno e toda a comunidade escolar; até o município.

Entrevistado 2: Nós temos muito medo que nos controlem, sempre. E achamos, às vezes, que isso entra em concorrência com o acto criativo. Eu não vejo os pais como aliados, nem têm que ser. A escola, quer queiramos quer não, é um serviço prestado à sociedade de que os pais fazem parte. São eles no fundo que beneficiaram por ter o filho ali, valeu a pena o filho ir à escola, e de preferência àquela e muita sorte por ter aquele conjunto de professores. Nós usamos as ferramentas para uma coisa ou outra, mas também pode ser um instrumento de transparência. O que eu quero é que o pai se desloque à escola quanto muito para saber porque é que eu dei aquela nota e não que nota dei.

Se um aluno não se comporta devidamente, de facto é uma chatice, interrompeu-nos a aula, tivemos que preencher um papel para o reencaminhar para um gabinete do aluno onde tivemos que definir que actividade é que ele vai fazer por exemplo, chamamos um funcionário para levar o aluno, que vai irritado, que o estamos a pôr fora da sala de aula, que volta no fim da aula, dizendo se cumpriu ou não. Muitas vezes, é isto [que acontece]. E, de facto, perdemos momentos preciosos com os alunos que queriam aprender, que não nos causaram chatices

nenhumas, mas estamos a dar muita importância no momento àquele aluno. No momento em que o pai daquele aluno for à escola para saber porque é que aquele aluno foi suspenso três dias, dá-nos imenso jeito ter esses papelinhos. “Olhe, em Setembro aconteceu isto, em Outubro aconteceu aquilo”. Dá-nos jeito ter feito esse controlo. Isso tem muito mais a ver com a utilização que damos à informação do que propriamente termos essa informação registada. Os pais referem isso; saber se os professores tinham essas informações, se agiram logo, se não agiram, se se demoraram, se conseguiram mostrar que elas estavam disponíveis, até os próprios pais se tornam mais dialogantes. Se entenderem que o professor aplicou muitos instrumentos de avaliação, diversificados, é uma coisa que até aumenta a liberdade do professor. Depende muito de como é entendido, embora, a partir do momento em que temos tudo registado, em que se conseguem agregar dados, e se consegue saber, por exemplo, qual foi o professor que deu mais negativas em Português no quinto ano, podemos encarar como aquele professor como um somítico a dar as notas? Ou podemos entender que é um professor mais exigente? Daqueles miúdos que foram a exame, quantos é que tiveram a nota diferente da que o professor deu? “Olhe com aquele professor nenhum”. Os dados só por si... Depende muito depois como os tratamos. Com a estatística se mente com muita facilidade: eu dou os números em percentagem ou em valores absolutos consoante aquilo com que eu quero impressionar o meu público; se esse público for pouco informado mais depressa o engano, mas se for informado é difícil de enganar. Portanto, haver informação disponível é uma coisa importante para todos, mas deve ser para todos e toda a gente deve saber a importância que tem essa informação que para si também terá a sua importância.

**Uma plataforma muito desenvolvida torna o processo de decisão dos professores ou do decisor máximo muito mais facilitado?**

Entrevistado 2: Sim, estão mais facilitados, no sentido em que estão mais rapidamente acessíveis e isso cria logo mais facilidade de discussão.

**O processo de decisão que levaria mais tempo ou que teria mais interferências pelo caminho, pode desta forma ser encurtado, mas também, ao mesmo tempo, fechar-se.**

Entrevistado 2: Os órgãos de gestão dizem que, ao encurtar, têm esperança de poder intervir a tempo, poder intervir antes que já não haja nada a fazer. Eu acho que as direcções e os órgãos de gestão têm tido esta preocupação, de dizer assim: se calhar nem tudo isso devia chegar a

mim ou, pelo menos, quando chega a mim já devia chegar de uma certa maneira. As escolas, às vezes, esvaziam essas estruturas intermédias (se é por culpa delas ou não, vou deixar aqui umas reticências, porque também já estive numa escola durante muitos anos e sei como é...). No fundo, se essas estruturas intermédias funcionassem, se também tivessem responsabilidade, ou seja, eu recebo a informação mas também tenho responsabilidade de decisão, sou eu que vou apresentar um parecer, e se o meu parecer estiver muito bem fundamentado ninguém vai discordar de mim. Eu acho que as gestões das escolas estão a começar a aperceber-se que rapidamente podem ficar sozinhas, sozinhas no sentido em que agora como me chega tudo a mim, eu tenho de decidir tudo e há áreas onde não deveria ser eu e, então, querem ter relatórios, dados (nem é tanto a estatística), mas querem ter dados para poder dar ao coordenador do grupo, ao coordenador de departamento para discutirem e fazerem propostas. Nas escolas, o espaço de manobra é pouco, mas o que existe tem de ser tomado nas mãos das pessoas. Se deixam que outras pessoas decidam porque é confortável e depois só discordam do que foi decidido... Foi confortável eu não me ir pronunciando, mas depois até discordo. Esta é uma postura diferente das escolas que são muito dinâmicas, participativas, onde há vida e muita discussão e as coisas até custam mais a acontecer, mas quando acontecem geram consensos muito grandes.

**Considera que uma plataforma evoluída é uma forma do director partilhar responsabilidades ou chamar à responsabilidade determinados actores?**

Entrevistado 2: No fundo, estas plataformas tornam-se naquilo que o conjunto de pessoas responsáveis por adquiri-las quer. Se um conjunto de grandes escolas propõe formas de disseminar informação e a estrutura diz: “eu quero que o coordenador tenha acesso a este menu e àquele, porque na minha escola é assim que fazemos, discutimos tudo, e quando chega a mim já vem quase tudo decidido”. Então a plataforma será uma coisa. Se a escola disser assim: “não, isso já experimentei durante anos e não resulta. Leva imenso tempo a discutir, nunca mais chega cá a informação, quando eu decido já é com seis meses de atraso”. Então a plataforma, aí sim, concordo que uma pessoa na escola poderá estar a decidir tudo, na plataforma, pode porque tem acesso a essa informação toda e com a sua forma de estar e o que conhece, decide tudo. Eu considero que as plataformas como são vendidas, como é óbvio, não se vende uma coisa que as pessoas não queiram, se as pessoas querem um determinado tipo de coisas é natural que a pressão seja tal que uma empresa que não existe dentro da escola,

não são professores, não são alunos, não é ninguém da comunidade escolar, é natural que responda para cada vez mais clientes quererem, para ter mais clientes. Agora, se é uma empresa dialogante, se ouve as escolas, se integra nas suas aplicações aquilo que são as sugestões das escolas, então dependendo das sugestões e da qualidade das sugestões que chegam, assim é a plataforma que teremos. Nós vamos ter a plataforma que merecemos, eu acho.

**Tem conhecimento de situações de tratamento de dados por parte do poder central não coincidentes com os dados exportados pelas vossas plataformas?**

Entrevistado 2: Embora as pessoas ao sinalizarem não se apercebam, a verdade é que as aplicações vão buscar o histórico (se ele existir), por exemplo, de um aluno de modo a perceber com que idade, por exemplo, ele estava no oitavo ano. Quando exporta para o MISI, eles vão bem sinalizados. Como é que o MISI faz as contas? Cabe ao MISI responder, e de facto, naquilo que é a plataforma do MISI, nós não temos maneira de perceber como é que foram contados, esse tipo de informação não dão. As escolas têm direito, na minha opinião, a pedir porque foram elas a fonte dos dados, vão ser avaliadas por aqueles dados. A taxa de retenção, de abandono, tudo isso conta agora para os resultados. Se eu tenho uma taxa que não entendo, porque por mais que eu junte alunos, não é aquela taxa de abandono que me dá, não é aquele número que me dá, eu tenho direito de dizer assim: “mandei para aí os dados, trataram-nos deste modo, eu quero saber como os calculam”, porque eu nem sequer chego a esses valores; nunca, por mais contas que faça.

**Mas pelo conhecimento que tem, as escolas não obtêm informação?**

Entrevistado 2: Eu acho que na generalidade dos casos as escolas nem sequer pergunta...

**Limitam-se a aceitar...**

Entrevistado 2: Limitam-se a aceitar ou a interrogar-se sobre o por que é que aquilo é. A vida das escolas está tão cheia de burocracia ao nível de quem pode perguntar ao MISI (que não é o professor, é o órgão de gestão), tem tantas coisas que tratar, que no dia em que aquilo sai, fica muito incomodado e pensa: eu tenho que escrever para lá a perguntar. E depois metem-se tantas coisas no meio que se lembra outra vez quando chega o crédito [crédito horário atribuído às escolas em função de vários indicadores de medida]. E quando chega o crédito, lembram-se:

“Oh! Eu que tinha isto para perguntar!” Nós acabamos por ser controlados, porque é, de facto, trabalhoso irmos buscar essas informações, temos que escrever um *e-mail*, a pessoa não responde, temos de telefonar. É desgastante, e com esse desgaste somos vencidos. Por outro lado, as informações dependem de quem responde (que não é o caso do MISI, que não sei porque não tenho conhecimento de respostas, mas nas Direcções Regionais acontecia isso): o esclarecimento que era prestado a uma escola da cidade de L sobre uma situação que tinha relatado podia ser diferente da resposta a uma escola da cidade de M. Portanto, tínhamos dois alunos que tinham a disciplina feita, numa escola a nota de frequência podia estar a contar para a melhoria e no caso do outro aluno diziam: “você tem a disciplina concluída, só pode melhorar por exame”. Eu considero que a centralização é boa nesse sentido: por que é que um aluno, só por estar numa escola ou noutra, tem privilégios diferentes? Eu acho que não devia ter; até acho que no momento em que vissemos que numa escola está a ser mais benéfico para um aluno, então todas deviam ter aquela política. Os normativos legais são muito sujeitos a interpretação e as interpretações quando vão para as escolas, não circulam entre todos para a partir dali todos darem o mesmo esclarecimento.

**Considera que a uniformização pode revelar-se importante para as escolas de modo a evitar procedimentos diferentes e que, por exemplo, para efeito de concurso de professores pode ter uma relevância maior na medida em que pode evitar ultrapassagens e injustiças?**

Entrevistado 2: Por isso é que eu digo que aquilo que nós em certos momentos podemos considerar que é um controlo, pelo menos havia uniformização. Nós até podemos até ser contra; isso nos concursos dos professores é “matu”: os professores começaram a ser contratados como técnicos especializados nos cursos profissionais, oferta de escola, num grupo de recrutamento que até nem existe que é o 999. Nuns anos contou-lhes como serviço docente, noutros anos, este é um deles, não conta. As pessoas que viram o seu tempo de serviço já contado em anos anteriores, que concorreram com ele, e que foram graduadas com ele, neste momento é-lhes retirado, o que a mim me parece uma coisa do outro mundo. Eu até poderia discordar, mas o que eu acho inacreditável é: então já contou e agora diminuímos? O que interessava é que fosse igual, por uma questão de clareza, por exemplo, a partir de dois mil e dezasseis não conta: o que fizerem depois disso não conta, mas o que está contado, está contado. A pessoa depois pode ser contra, revolta-se e faz manifestações, etc, mas pelo menos é claro. Eu não sei se há legislação que não seja passível de interpretação, porque se nós formos

honestos, escrevemos textos e enunciados para os alunos claros, e quando os alunos nos colocam certas questões, perante a resposta do aluno, dizemos: que mal formulado estava isto. E no ano seguinte (porque neste já não há nada a fazer) se usarmos o mesmo enunciado já o reformulamos, e até pode acontecer ter piorado ou ter melhorado mas não o suficiente. Portanto, eu não digo que não haja ambiguidade e que não estivesse mesmo mal formulado, e que não estivesse na nossa cabeça fazer aquela pergunta. Eu acho é que apesar de tudo, a nenhum professor lhe passaria pela cabeça, depois de ter constatado que estava mal formulado, penalizar o aluno, ou não lhe dar a cotação ou anular a pergunta para todos, qualquer coisa deste género. Eu acho que é assim que tem de ser, é nós estarmos no âmbito daqueles trinta alunos, mas se tivéssemos aplicado o teste a cento e vinte faríamos o mesmo. O que me parece é que se há um esclarecimento de uma Direcção Regional, pelo menos informem quando houver perguntas deste tipo noutra sítio...

**Não considera que o facto de que muitas dessas notas informativas e muitas dessas orientações surgirem em plataformas, cujo autor da decisão muitas vezes não é conhecido, não retira alguma força de reclamação?**

Entrevistado 2: Eu percebo isso, mas eu também tinha tantos problemas com as finanças e desde que eles têm um portal onde eu posso pôr perguntas, foi quando me começaram a responder. Quando eu ia às finanças estava lá um dia inteiro para chegar à minha vez e depois dependendo da senhora que me atendia também era assim. Ou seja, eu acho que as plataformas para não serem consideradas desumanas ou desumanizadas, isto é, nós queremos tratamento personalizado, mas também queremos simultaneamente rapidez, agilidade e isso é muito difícil de conciliar. Estas plataformas têm que crescer muito em termos de dar também resposta a quem na própria plataforma diga assim: aconteceu isto... Ou seja, devia haver uma equipa que responda a isto, o que eu acho é que não há e que não analisam, ou quando analisam já passou muito tempo e vêm a dar-lhe razão até, mas entretanto a pessoa ficou prejudicada uma série de tempo. Estas plataformas também tornaram mais visível que isto acontece; e começamos a ver mais casos, enquanto antes só conhecíamos o nosso ou o do colega do lado. Quando o vencimento está mal processado e é na nossa escola, sabemos quem foi o funcionário que o processou e vamos lá chateá-lo, e ele conhece-nos, vai ver e tem interesse porque nos conhece. Lida connosco todos os dias e o conhecimento pessoal faz com que ele vá ver e se houver um erro corrige. Quando a plataforma for centralizada, quanto tempo

é que depois essa pessoa vai ver isso corrigido? Outra coisa, porque é que quando eu estou numa escola, a escola entendeu que me deve descontar uma coisa, e na escola do lado não é descontado? Quando for centralizado eu tenho esperança que pelo menos seja igual para todos, isso já é uma vantagem? Não é? Nós temos é que exigir que as plataformas respondam a várias necessidades e temos que ser nós a fazê-lo e não é deixar a coisa andar, andar... Nestas plataformas de gestão escolar acontece por exemplo alguém dizer: “O meu director obrigou-me a lançar tudo no computador e eu acho que isso é inacreditável, porque ele assim controla o meu trabalho.” Então, eu tenho que discutir isso na escola e tenho de provar o meu ponto de vista, tenho que encontrar um leque grande de pessoas que concorde comigo, tenho que ter argumentação forte. Às vezes as pessoas dizem: “Ah! Que chatice, deixa estar, eu ponho lá só para não me chatear”. Isto é que eu critico. Porque é que os professores, às vezes, dão notas diferentes daquilo que os critérios de avaliação dizem? É porque não concordaram quando eles foram discutidos? Não se aperceberam da dimensão que a coisa tinha e depois ao dar as notas apercebem-se que há ali uma injustiça? Ainda bem que houve, mas agora vou discutir e dizer assim: -“Nunca me tinha apercebido que isto era tão injusto, vamos discutir e vamos mudar os critérios de avaliação da escola”. Não temos é que ver isto com dramatismo, parece-me. Se isso não estivesse numa plataforma ficava entre mim e o aluno, entre mim e o colega do lado...

**Aí havia maior arbítrio...**

Entrevistado 2: Claro, é um bocado como o controlo, muitas vezes, o professor não fez com má intenção, com má índole...

**Concorda que com o registo de todos os instrumentos na plataforma a margem de arbítrio diminui e quantificando-se é mais passível de escrutínio?**

Entrevistado 2: Nós queremos tornar uma coisa extremamente subjectiva, numa coisa o mais objectiva possível. Se formos todos críticos e inteligentes o suficiente e com capacidade de argumentação, sabemos, precisamente porque é subjectivo, que jamais conseguiremos com números...

**Mas constata que essa pressão de quantificação nos critérios, mesmo que sejam difíceis de quantificar, por parte dos pais, dos directores ou da tutela é muito forte?**

Entrevistado 2: Claro, por isso é que eu estou a dizer que não é por estar numa plataforma ou não, porque as pessoas também eram obrigadas a entregar em formato digital ou em papel. Quando a pessoa quiser fazer um determinado tipo de controlo, fá-lo-á, de uma maneira mais rápida ou mais lenta. Por exemplo, não diz em lado nenhum que os alunos do primeiro ao terceiro ano têm que ser avaliados [com menções suficiente, bom, muito bom...], o que diz é que os alunos têm uma avaliação descritiva. Desde que saiu a legislação a referir que no quarto ano os alunos têm que ter de 1 a 5 a Matemática e a Português e Suficiente, Bom, Muito Bom nas outras, o que acontece é que a maioria das escolas do primeiro ao terceiro ano faz a síntese descritiva, mas “depois disto tudo que eu escrevi isto corresponde a um S, um Suficiente, um Bom ou Muito Bom” que não está escrito em lado nenhum...

**Mas isso é uma prática e com testes quantificados...**

Entrevistado 2: Mas que nunca esteve legislado e continua por legislar. Não podemos acusar a tutela de nos ter feito fazer isso, fomos nós, mas quando vier legislado que é assim, vamos revoltar-nos.

**Mas isso não será uma pressão dos pais também?**

Entrevistado 2: Duvido, eu duvido muito. Mas eu também entendo o professor que pensa assim: “se no quarto ano é assim que eu vou avaliar, para mim é mais fácil, uma vez que vou trabalhar com este miúdos quatro anos, eles vão habituar-se a esta nomenclatura e eu própria já tenho a minha cabeça montada para isso”. Porque um professor quando diz que o aluno é excelente, alguma coisa tem de fazer, para segundo os padrões dele ser excelente, se calhar também deu percentagens, também aplicou testes, fez exactamente o que fez para os outros, e então, na cabeça dele faz sentido no fundo dar a informação do mesmo modo. Nós podemos concordar ou discordar, isto são só constatações que eu não acho que à partida tenha um peso negativo ou positivo, o que interessa é que todos os intervenientes estejam cientes de que isto acontece. Em lado nenhum desde que este ministro [Nuno Crato] que entrou é ministro, está o comportamento, a participação, as atitudes e valores, isso desapareceu tudo. Nas escolas continuamos a fazer com mimetismo, continuamos a dar valor a isso e eu gostaria que alguém



me mostrasse onde isso está desde que este ministro é ministro. A participação, a criatividade, a interdisciplinaridade, deixou de estar nos normativos, na legislação toda da parte da avaliação. Isso desapareceu tudo, e estava, mas deixou de estar. Mas nós nas escolas andamos a fazê-lo. Por isso, quando nós dizemos que a autonomia das escolas não existe, não existe mas nós acabamos por exercê-la e por fazê-la valer porque não estivemos atentos e eu gostava que fosse porque as pessoas quiseram. “Oh! Mudou. Eu quero lá saber. Eu cá vou fazer como eu quero”. Então era bonito, mas eu acho que a maior parte das pessoas não se apercebeu de algumas *nuances*, e que não são nuances, na minha opinião, não são nuances. Durante muitos anos pediram-se relatórios aos directores de turma, os directores de turma entregavam o relatório anual do balanço da sua actividade, essa legislação também foi revogada e há escolas que continuam a pedi-la. Não é um acto de desobediência um director de turma que não entregue porque está a cumprir a legislação, mas dentro da escola pode ser considerado que ele não quer, etc.

#### **Pode ter sido uma decisão do conselho pedagógico...**

Entrevistado 2: Eu acho que não deve ter sido, foi uma vez mais do “sempre foi assim, vamos continuar a fazer” e a pessoa queixa-se que tem imenso trabalho burocrático para fazer, tem e ainda tem mais esse que já nem está legislado. As pessoas nas escolas têm que estar muito atentas, sai legislação a toda a hora, a meio do ano nos mudam as regras, se a meio do ano saem coisas que são para cumprir, estes *softwares* têm que responder a isso e nesse sentido até nos ajudam. “Mudou? Então, antes clicava-se aqui?” Telefonam. Interrogam-se. Ficam afinal a saber que alguma coisa mudou. Têm coisas boas, têm coisas que podiam melhorar. Acho que as pessoas têm que tomar isto nas suas mãos e entendê-las como ferramentas, de facto. E como ferramentas que são, eu vou usá-las quando e como eu acho que a escola deve ser.



**E11RE – Entrevista com representante da empresa *Weduc***  
Entrevista realizada nas instalações da empresa *Weduc*, em Outubro de 2015

**A vossa empresa desenvolveu uma plataforma que agrega pais, alunos e agentes de educação, com troca de conteúdos e informação acessíveis a qualquer momento. Quais as vantagens da escola ao usar uma plataforma como a vossa?**

O que nós sentimos logo no princípio, quando começamos o projecto já há dois anos atrás, é que a escola cumpre muito bem o seu papel de: “eu escola, vou ensinar os meus alunos”, havia um grande foco e ferramentas neste processo mas faltava uma parte importante da equação, que era os pais. Nós não somos professores, a experiência que tínhamos de educação era como pais, mas claramente havia uma lacuna que era: o mundo da escola era um mundo muito diferente do mundo dos pais, um mundo muito fechado, e tocava-se naquelas reuniões trimestrais das notas, que são episódios muito pontuais, onde normalmente era despejado um conjunto muito genérico de informações e fica sempre muito aquém do que um pai quer ter. As reuniões onde nos conseguíamos sentar à frente da directora de turma, ou da professora, da educadora e que ela nos partilhava bocadinhos da vida dos nossos filhos naqueles três meses, naqueles seis meses, para qualquer pai do universo é muito forte. O pai médio, desde o pequeno-almoço até ao jantar, deixa os meninos na escola e volta a vê-los ao jantar; já estive em várias palestras e este é um exemplo claro em todos os países do mundo, com pais de todo o mundo, em que o pai à noite pergunta ao filho:

- “Então como é que foi o teu dia?”

Todos os filhos do mundo respondem da mesma maneira:

- “Foi normal, foi bom”.

- “E o que é que aconteceu de especial?”

- “Nada”.

Não é verdade. Acontecem mil coisas na escola. Os professores, os educadores e a comunidade educativa vê-os crescer muito melhor do que nós, sendo que a escola e os filhos são uma parte muito forte da vida de uma família e os pais sentem-se, às vezes, um bocadinho afastados.

**Então os pais querem saber mais pormenores...**

Há vários tipos de pais, mas eu acho que a generalidade dos pais quer participar mais no processo da escola, sem ser intrusivo, mas perceber mais o que é que vai acontecer no dia-a-dia dos seus filhos, o que é que está a acontecer desde o pequeno-almoço ao jantar a que eles não

assistem. É como um jornal, acontecem coisas todos os dias, mas a escola não tem todos os dias coisas novas para contar, mas de vez em quando tem coisas interessantes para contar, maneiras diferentes de envolver os pais e faltava esse bocadinho, que era deixar a escola de uma maneira que fosse fácil de fazer, portanto não pode tomar tempo à escola, não pode perturbar o processo normal, a escola está lá não é para ser um jornal, é para ensinar os alunos. Mas envolver os pais ajuda o processo educativo, aliás, isso não é uma teoria, todos os estudos apontam para que quanto mais os pais estiverem envolvidos, isso tem um impacto muito positivo no processo de aprendizagem. Os pais querem saber, querem participar... Como é que nós conseguimos encontrar um canal que fosse fácil, seguro, privado, ou seja, todos os dados da privacidade em que “as coisas dos meus filhos não são para estar na internet”, como é que conseguimos fazer isso? Esse foi o ponto de partida.

#### **Então ela está bastante orientada para os pais?**

Começou com uma laranja com duas metades. Uma, como é que vamos deixar a escola envolver os pais e partilhar com os pais as coisas que vão acontecendo e de alguma forma passar a informação para os pais, e a outra metade, que é muito importante também na escola, como é que nós podemos ter uma linguagem simples e fácil e uma ferramenta simples e fácil que o professor também consiga usar com conveniência e facilidade para estender o processo educativo dos seus alunos, portanto, partilhar o *powerpoint*, enviar os trabalhos para casa, partilhar um conjunto de conteúdos como extensão da sala de aula, mas de uma maneira fácil. Havia muitas escolas e muitos professores que utilizavam o *moodle* - conhece as barreiras que os seus colegas põem ao *moodle* e que os alunos têm no *moodle* - e a ideia é como é que nós conseguimos fazer algumas dessas coisas, ajudar nesse processo de ensino, num formato muito mais amigável quer para os alunos, quer para o professor.

#### **A vossa plataforma permite um sistema de interações baseado numa configuração em rede. Qual a importância desta opção e como se processa a rede de ligações dentro da plataforma?**

Existem dois grandes níveis de problemas: um, como é que nós garantimos a privacidade de toda a informação, a privacidade do que é do aluno e a esfera do aluno, a esfera da turma, como é que nós salvaguardávamos isso; o segundo, como é que nós replicamos a hierarquia de uma escola. Houve um jornal que cometeu a imprudência de colocar: “chegou a rede social para a educação”, e as pessoas pensam nos *facebook*s destas vidas e nestas plataformas abertas.

Nós temos tudo o que o *facebook* não tem, é exactamente o oposto do *facebook*, não temos amigos, não temos aquelas ligações livres, estão todos organizados em turmas, em departamentos, em disciplinas, em grupos que é a escola que controla. Portanto, a escola é que diz: “a minha escola tem este director, tem estes coordenadores, tem estes departamentos, tem estas turmas, tem estes alunos, tem estas disciplinas” e é assim que os utilizadores vão estar organizados: não há amigos, ninguém faz amigos, a estruturação é muito organizada, mas o mundo real é em rede. Eu sou professor numa escola e tenho os meus dois filhos noutra escola ou sou director e sou professor, portanto, como é que nós podemos potenciar essa lógica do mundo real. Tentamos reflectir no mundo digital o máximo das regras do mundo real.

#### **Que tipo de informações é possível disponibilizar, por exemplo, aos encarregados de educação?**

A ideia é que cada professor escolha dentro do seu contexto o que é que faz mais sentido, desde o infantário até ao professor do décimo segundo ano, são sempre conteúdos muito diferentes...

#### **A escola não controla?**

Não há tanto a lógica de controlo da escola, a ideia é dar o veículo à escola. O que nós notamos é que havia em muitas escolas o professor de informática que tinha o dever, ou o encargo de compilar uma série de informações, às vezes, para alimentar o blogue da escola, ou no *facebook* da escola, ou via *e-mail* no final de cada semana, umas fotografias, mais umas mensagens de alguns professores e enviava. Nós partimos de uma regra mais simples: os professores que tem a responsabilidade de educar os nossos filhos são de certeza adultos, maduros e qualificados “quanto-baste” para escolherem o que faz sentido passar para a comunidade escolar, leia-se, para os pais dos seus alunos, e são eles melhor do que o director da escola, ou o professor de Informática que tem melhor capacidade para avaliar. Por exemplo: “esta semana eu vou partilhar esta fotografia da excursão que nós fizemos, ou do trabalho de ciências que estivemos a fazer sobre vulcões, e vou contar aos pais que estivemos a fazer um trabalho sobre vulcões e vou fazer um pequeno filme” ou que foi uma semana difícil em que eles estiveram a estudar muito e que eles vão ressentir isso lá em casa, o tipo de contexto e o tipo de mensagem de cada professor... Descentralizar o poder no professor...

**Nesta plataforma nota-se uma grande descentralização no utilizador e noutros elementos não da cúpula hierárquica da organização?**

Sim, sempre subordinado, ou seja, eu como director da escola posso acompanhar o que está a ser partilhado e no limite se achar que há algum conteúdo que é impróprio, consigo intervir e eliminá-lo. Mas o princípio é ao contrário, há um polo centralizador que vai interagir com os pais, normalmente esse trabalho pode ficar no director de turma, depois cada escola faz as regras, ou fica disperso por cada professor, ou cada educadora de infância, escolher para a sua turma no seu contexto de turma, por exemplo, a professora da turma A não consegue falar com os alunos da turma B, nem sabe que eles existem, mas dentro do seu contexto pode escolher que tipo de conteúdo quer, quando é que quer, o que é que quer fazer.

**Como se processa ao nível de instrumentos pedagógicos, avaliação, grelhas de avaliação? Por exemplo, um director de turma ou até professores podem disponibilizar esses elementos de avaliação?**

Eu vou-lhe dar alguns exemplos de conteúdos que podem ser partilhados no WEDUC...

**Mas isso está ao critério do professor ou do director de turma?**

Depende muito da escola. A lógica do WEDUC é poder partilhar todo este tipo de conteúdos, com dois canais diferentes. Havia uma escolha que fizemos logo no princípio, antes de começarmos o projecto, falamos com vários directores de escolas e vários professores, e havia duas grandes opções que tínhamos que tomar, que era, por exemplo, quando estamos a falar da turma do quinto A, havia dois tipos diferentes de vontades, não sei se antagónicas mas claramente divergentes. Havia um grupo de escolas que achavam que o caminho era da comunidade da turma, portanto, eu professor, quando partilho com os pais da turma, os outros meus colegas, professor de matemática, de história, de português ou de filosofia, vêem que eu estou a partilhar, e os professores dentro da turma poderem acompanhar as partilhas que estão a ser feitas com os pais, e havia outro conjunto que achava que não, isto é um mano-a-mano, o que eu, professor de matemática, partilho com os pais, o meu colega que é professor de história não tem nada a ver com isso. Nós escolhemos o segundo caminho: na interacção com os pais o grupo de professores de uma determinada turma deve acompanhar e partilhar entre si (uns vão partilhar mais, outros vão partilhar menos, mas poderei ver que tipo de interacções estão a ser feitas pelos meus colegas). Eu posso ser professor de educação física e só de mês a mês é que

posso partilhar uma foto, ou o resultado das olimpíadas da escola, mas é importante que o professor de música saiba o que é que o professor de história está a partilhar e está a comunicar, porque, às vezes, há coisas que se podem cruzar e potenciar dentro da turma um espaço mais interessante. Na interacção com os alunos não, isso é privado, ou seja, o professor de matemática partilha com os seus alunos as fracções, as equações, os trabalhos de casa e as dúvidas, e nos outros professores ia causar mais ruído, fica ao critério do professor. O professor de matemática pode dizer: “eu gostava que o professor de música viesse acompanhar a minha aula digital, porque há sinergias que podemos ter ou não”, aí deixamos muito à escolha do docente.

**Pelo conhecimento que tem, existe grande partilha por parte dos professores, por exemplo, de instrumentos relacionados com avaliação?**

Os professores são muito relutantes a partilhar conteúdos entre si; isso é mais ou menos universal em todas as escolas: há uma grande relutância em partilhar produtos que o próprio produz com os outros docentes. Nalguns contextos não, ou seja, na nossa ferramenta, uma pessoa faz um conjunto de fichas e perguntas e é fácil partilhar com os colegas, acrescentando ou tirando perguntas. Há escolas que o fazem por política, ou seja, a escola quer que essa política seja feita e implementada, há outras que claramente ficam aquém desse objectivo de partilha. Nós não forçamos regras. Portanto, o director pode dizer: as regras são estas, este é o tipo de conteúdo e organiza-se nesse sentido, ou não, há professores que gostam de toda a liberdade para cada escola.

**Mas pela experiência que tem, há partilha? Há a disponibilização de informações detalhadas?..**

Há, há. Nota-se, às vezes, que os professores de matemática juntam-se em grupos, partilhando aí alguns conteúdos.

**É entregue e dado conhecimento aos pais, por exemplo, de notas, de grelhas de avaliação...**

Há muitas escolas quando abordamos a importância de comunicar com os pais, dizem: “Ah! Mas nós comunicamos. Eles têm um portal onde no final do período as notas estão lá, os consumos do refeitório estão lá e os acessos no portão estão lá...” Isso é o mínimo olímpico. Como pai, eu espero ter as notas no final do período e espero que o meu filho vá à escola todos os dias sem que alguém me avise. A comunicação é muito mais do que isso. É os professores

terem disponibilidade para marcar as avaliações, ou aqui, ou no sistema de gestão da escola, e os pais poderem ver que no teste de matemática o aluno teve três mais, três menos ou não fez os trabalhos de casa, ou teve uma medalha de mérito. Há escolas com experiências muito engraçadas, que fazem concursos nas turmas (a turma B ganhou à turma D), parabéns a todos, uma medalha para todos, são as coisas boas... Por exemplo, numa escola, um professor de ciências levou e abriu um porco e estiveram a analisar o coração, eles tiveram uma experiência de estar a analisar o interior de um corpo de um animal e ver o sistema circulatório ao vivo e a cores, são coisas que não passam pela cabeça dos pais. E o professor partilhou, fez as fotografias e publicou as fotografias...

### **E publica individualmente para cada aluno?**

Nós temos três grandes medidas de partilha. Eu, director de uma escola, consigo partilhar os meus conteúdos (uma mensagem, uma fotografia, um filme) para toda a escola ao mesmo tempo, isto é, quando eu partilho, toda a escola vê. O coordenador a mesma coisa, mas para o departamento que lhe diz respeito. Eu, professor numa sala de aula, ou publico para os pais da minha turma e todos na turma têm acesso, ou partilho para os meus alunos e todos os meus alunos têm acesso. Alguns conteúdos são mesmo privados e, portanto, quando eu preencho uma grelha de avaliação, por exemplo, de um teste de matemática (satisfaz menos, satisfaz mais, muito bom, parabéns, e escrevo uma mensagem para o aluno), apesar de eu preencher uma grelha para os meus vinte e cinco alunos, cada aluno e cada pai só vai ver o que tem a ver com a sua avaliação. Os conteúdos de avaliação são absolutamente privados. Na escola não, o coordenador do primeiro ciclo vai conseguir ver as avaliações de todos e o director a mesma coisa, mas na turma os conteúdos das avaliações são privados e a lógica da caderneta de recados temo-la no formato digital. Portanto, eu posso enviar a mensagem para o pai do João e para o João, ou para o pai do João e para o pai da Maria e dizer: “venham cá que os vossos filhos voltaram a arrancar os cabelos um ao outro, precisamos de conversar”.

### **Normalmente, é iniciativa da direcção da escola a adopção da plataforma WEDUC? Ou esta fá-lo por pressão de imagem, por pressão dos pais...**

A direcção tem de estar de acordo e há dois tipos de direcção, os que dizem: “é isto mesmo que eu quero, vamos falar com os nossos professores e vamos entusiasamá-los” – e há sempre um conjunto de professores que são os campeões da escola e que empurram o projecto - ou os que



dizem: “eu não sei se isto tem interesse mas eu vou deixar os meus professores que quiserem usar”. Se a escola disser que não vai acontecer, não vai acontecer, mesmo que os professores todos queiram. A direcção da escola é soberana, Depois depende muito do contexto. Mas é importantíssimo nestes projectos que a direcção da escola veja e sinta a necessidade: “eu quero comunicar com a comunidade educativa, eu quero que os pais estejam mais informados...” Tivemos uma escola grande em que o director muito simpático (na altura fui eu que estive reunido com ele) em que me disse: “eu adoro tecnologia, adoro estas coisas, gostei muito, mas na minha escola nenhum professor está habituado a falar com os pais. Só eu é que falo com os pais e acho que o lugar dos pais é fora dos muros da escola; portanto, se algum pai tiver alguma dúvida, escreve uma carta, vem cá e eu respondo-lhe. Eu gostava de ter o WEDUC, mas sem pais”. Não faz sentido ter uma grande plataforma de interacção e comunicação em que uma grande componente é os pais, sem a participação deles.

**Nota que existe por parte das escolas, ou até dos próprios professores, algum receio desta “entrada” dos pais no interior da escola, na vida da escola?**

Acho que há dois níveis de resistência, nalgumas direcções de escolas, sim, e até mais em escolas privadas do que em escolas públicas, a gestão das escolas públicas, normalmente, é muito mais aberta do que nas escolas privadas à participação da comunidade. Há alguns casos que são totalmente contra, os pais vêm “agrafados” aos alunos e são uma consequência de termos alunos mas não são parte da comunidade educativa. Notamos, às vezes, mais isso nos professores do que nas direcções. Acho que há uma grande preocupação da maior parte das direcções de “nós como escola temos o dever e gostaríamos até de ter a capacidade de informar mais os pais, estar mais próximos dos pais, os pais verem as coisas que vão acontecendo, participarem de alguma forma”. Encontramos direcções muito mais abertas na maior parte dos casos e professores muito mais resistentes porque é novo. Eu imagino que para um professor nos últimos vinte anos, tenham sido anos de grandes transformações, umas melhores, outras piores...

**Ele não se sentirá provavelmente mais escrutinado, mais exposto?**

Mais exposto. Para o bem ou para o mal, tivemos casos em que foi claramente ao contrário. Uma das escolas logo no princípio, quando começamos a WEDUC, a direcção decidiu começar com o primeiro ciclo e pré-escolar e juntou as professoras que mostraram muito entusiasmo,

mas as educadoras disseram: “nós não somos como os professores do primeiro ciclo, os nossos colegas têm pausas durante o dia e nós estamos o dia todo com os meninos, não podemos parar para publicar a foto, ou o vídeo, ou contar coisas aos pais, que sei que os pais adoram mas nós não podemos fazer isso, como é que vamos fazer?” Então a direcção impôs uma regra: “nós vamos avisar os pais, vamos fazer uma reunião com os pais e vamos ter essa nova forma de comunicar, mas só às quintas-feiras é que vão sair notícias, só às quintas-feiras é que vai haver publicações, os pais escusam de ir lá à segunda, terça e quarta, porque só às quintas-feiras é que vamos colocar”. Nessa primeira semana foi à quinta-feira, no fim-de-semana seguinte, uma educadora de infância tinha lá tido uma coisa deliciosa e decidiu que ia publicar já para os pais, e publicou. Os outros viram e disseram: “ela pode publicar, não precisa de ser só às quintas? Então também quero”. Acabou, então, a regra na semana seguinte. No secundário já é uma realidade diferente, mas para um professor do primeiro ciclo ou do infantil, o poder partilhar as coisas que vai fazendo e o que vai acontecendo é normalmente muito gratificante. Depois o pai, se a escola deixar, pode lá ir comentar e dar os parabéns à professora, e nessas idades a relação da professora com os meninos também é muito diferente da dos mais velhos, e esses professores adoram ter um canal para poder partilhar com os pais. Aliás, o que se nota em muitas escolas, que nós notamos, é que os professores seguiram estratégias muito diferentes; mesmo sem a iniciativa da escola, havia já muitos professores que já o faziam: pediam os *e-mails* aos pais e mandavam por *e-mail*, outros criavam um blogue e iam lá colocando conteúdos, outros encontravam a estratégia de enviar a pen com fotografias no final do trimestre para os pais. O que nós tentamos fazer foi, trazer isto para uma ferramenta mais fácil de utilizar, que esteja sob o controlo da escola e que seja uma ferramenta que garanta a privacidade, essa segurança dos dados que fossem enviados.

**Qual o grau de autonomia que goza o utilizador na plataforma? É ele que normalmente escolhe os termos da comunicação ou está condicionado pela própria plataforma ou pelas opções do director ou administrador?**

O director ou o administrador de sistemas tem uma primeira grande escolha: “que tipo de ferramentas eu vou deixar utilizar na minha escola, que escalas de avaliação eu vou utilizar; se quero, por exemplo, avaliar o comportamento ou não, se quero avaliar a assiduidade ou não, eu escolho os parâmetros de avaliação”. O director tem um primeiro grande papel na escolha das ferramentas...

### **E a plataforma não as deixa utilizar...**

Se o director da escola disser: “na minha escola não vou ter, por exemplo, a ferramenta do programa escolar” (que é para poder acompanhar a evolução da matéria ao longo do ano), naquela escola não vai haver programa escolar.

### **A própria plataforma não permite...**

Se a escolha da escola for essa, o professor não se consegue sobrepor à escolha da escola.

### **Na vossa plataforma podemos incluir na categoria de utilizador o professor, o pai, o aluno?**

Tocou num ponto importante, não é uma plataforma em que são todos amigos como eu disse ao princípio. O pai não partilha, o pai é muito mais receptor do que emissor; o emissor é o professor, o professor é que tem a batuta e controla. E na sua sala a mesma coisa, ou seja, eu com os meus pais sou eu que partilho e posso não deixar os pais comentar, “na minha turma ninguém comenta e ponto final”, ou então aceito que os pais comentem mas se eu não gostar do comentário, vou lá e apago. E com os meus alunos a mesma coisa, eu posso dizer: “na minha sala de aula de matemática é uma maneira de eu partilhar conteúdos com eles, e portanto, os *powerpoints*, as fichas, as dúvidas não quero que as partilhem”, e temos professores que fazem ao contrario e dizem: “este é um espaço da minha turma que eu controlo mas eu acho que é importante a participação dos alunos, portanto, os alunos podem partilhar documentos, eu sou o moderador mas aceito e quero que eles partilhem no meu espaço. E na mesma turma o professor de matemática pode deixar que eles partilhem conteúdos na aula de matemática e o professor de história achar que não, que os alunos são uns mal-educados e que em história não devem partilhar. Cada professor tem a sua atitude para poder escolher. A ideia é dar autonomia ao professor, o professor melhor do que ninguém sabe as regras do que, no seu contexto, da sua turma, com os seus alunos e com os pais dos seus alunos, é ou não é relevante, deve ou não ser permitido. E ainda pode alterar essas regras a meio do jogo, se ele achar que os comentários são inconvenientes pode acabar com os comentários.

### **Os próprios pais também podem gerir...**

Os pais são muito mais observadores do que emissores, a capacidade de eles criarem conteúdos é muito limitada e é tão limitada quanto a escola o deseje.

**Qual é a tendência a que tem assistido?**

Aumentar. As escolas normalmente começam com dois grandes receios. Um, “vou ter muito mais trabalho, os nossos professores vão ter muito mais trabalho e já têm tanto trabalho; é um esforço adicional que vamos pedir aos professores, vamos ver como é que eles vão reagir”. O segundo, “agora é que os pais se vão vingar, vêm para aqui ser mal-educados e brutos”. Felizmente as duas coisas, os dois medos vão-se mitigando, porque muitos destes professores já fazem estas coisas de maneira artesanal, mandam os recados em papel e quando eles percebem que em vez de mandar quinze recadinhos em papel, podem escrever uma vez e em trinta segundos uma mensagem, clicam no botão e todos os pais da turma recebem o recado: aquela convocatória para a reunião de pais, escrevem aqui e enviam para o pai, e clicam no telemóvel, e a professora fica logo com a lista dos pais que vêm, dos que não vêm, dos que não leram a mensagem, ou dos que leram mas acharam que não tinham que responder. Os ganhos de eficiência que eles têm e o menor trabalho que eles passam a ter, essa curva normalmente no fim das primeiras três semanas é ultrapassada: “afinal não vou ter mais trabalho e afinal isto pode-me ajudar”. Marca-se para dia vinte e cinco o teste de matemática e todos os pais da turma e todos os alunos da turma ficam com isso marcado à força e recebem um aviso e só basta um clique. O problema do “vou ter muito mais trabalho” é mitigado no fim dumas três semanas e depois passa. O medo dos pais é um receio muito grande: “agora é que os pais se vão vingar e que vão despejar aqui todo o ódio”. Existem duas coisas que mitigam isso: nunca nos foi reportado nenhum caso de abuso extravagante, porque não há pais anónimos; o pai da Joana é mesmo o pai da Joana e aparece com a cara do pai da Joana e, portanto, se foi ele que colocou, nós sabemos que foi aquele pai. Uma coisa é no *facebook*, que ninguém conhece e que eu despejo o que eu quero, tenho lá os perfis para dizer mal da escola. Aqui não, é o pai daquela menina. Todos os comentários que são feitos, o professor é imediatamente avisado, pode apagar o comentário e no limite podemos bloquear o pai. Aliás, cria um canal adicional de comunicação mais fácil entre os pais e a escola, em que os pais têm uma maneira mais simples de esclarecer as pequenas coisas, porque depois o pai fala com outro pai e esse com outro, tornando-se uma bola de neve que começou do nada. O pai vai logo esclarecer de uma forma mais directa com o professor ou com o director de turma e isso mitiga muitos desses problemas. E tem um efeito contrário, positivo, e isso sentimos claramente em muitas escolas, passaram a mostrar muitos dos projectos que faziam que eram invisíveis para os pais (por exemplo, uma escola do concelho P do distrito S simulou na praia as guerras com os árabes

num dia inteiro de experiência, de maneiras diferentes de ensinar). A escola poderia mostrar muito mais do seu projecto educativo e das coisas diferentes que faz no projecto educativo e os professores poderem passar a receber um feedback dos pais (parabéns professor, obrigado professor, que bom professor) e isso é transformador.

**Sente que a plataforma pode ser usada como uma forma da escola promover a sua imagem junto dos pais e dos vários intervenientes externos, no contexto da concorrência entre escolas, mostrando o que faz de bom?**

Os externos menos, ou seja, o acesso externo é muito limitado...

**Há outros actores externos para além dos pais...**

Pode haver os familiares, ou seja, nós só temos o encarregado de educação na escola quando a professora manda uma autorização para uma excursão; eu, como encarregado de educação, é que vou lá e digo se autorizo ou não autorizo, e só um é que pode ter esse tipo de interacções, mas na plataforma eu posso estender, se eu quiser, a familiares (eu quero que a minha mulher também tenha uma senha que consiga ver o que eu vejo, ou o meu marido, consiga ver o que eu vejo, a avó dos meninos têm também uma senha). Nós distinguimos entre encarregado de educação e familiares; portanto, eu encarregado de educação, posso criar um, dois, três familiares e dar-lhes a chave de acesso. Para eles é como se fosse uma televisão, vão só ver as coisas que tem a ver com o meu filho e não podem fazer nada, só podem ver. Nós tínhamos uma escola no concelho O do distrito X em que os dois avós estavam na Alemanha e todos os dias entravam e viam as fotografias e as coisas que aconteciam na escola dos netos. Houve um dia em que a mãe trocou a password deles e nesse mesmo dia os pais telefonaram porque os avós estavam atrapalhados na Alemanha e não conseguiam ver mais o que é que estava a acontecer com o neto, e isso é muito forte, o poder estender à família essas coisas.

**Considera que a escola vê interesse, a nível estratégico, em ter uma plataforma deste género, quer como veículo facilitador da comunicação, mas também como uma mais-valia do ponto de vista de marketing até para a diferenciar da escola vizinha com a qual concorre?**

Sim, no fundo todas se querem diferenciar pela positiva, e tivemos casos desses, de escolas que nos vieram contar. Na ferramenta que temos mais usado, a partilha de fotografias, o professor, mesmo do telemóvel, tira as fotografias, partilha com os pais da turma com um clic, e os pais lá

em casa vêm e pai está no trabalho e mostra ao colega do lado e diz: “Olha! Isto é a minha filha a fazer uma aula de ballet agora”; não é há uma semana, nem há um mês atrás, foi o que a professora me mandou agora na aula de ciências a fazer um vulcão. Isso tem um impacto muito forte e sim, é diferenciador. Vejo como uma ferramenta para as escolas mostrarem as muitas coisas boas que fazem que normalmente são invisíveis.

### **E que os pais possam encarar determinada escola como uma escola mais moderna?**

Tem três coisas positivas, exactamente. Uma que é a mais moderna. É uma escola que não está na idade da pedra e usa práticas mais modernas, porque com as novas tecnologias as pessoas já estão habituadas a isto no dia-a-dia...

**Sabe que há uma concorrência entre escolas, porque o número de alunos vai diminuindo; as escolas tentam manter os seus recursos humanos porque senão têm de mandar pessoal embora se diminuïrem os alunos e, muitas vezes, sobretudo as mais próximas concorrem muito directamente. Considera que uma plataforma dessas, que dá a imagem de uma escola mais moderna, mais dinâmica, mais aberta, em que eles podem participar e, por isso, esta escola, olhando do ponto de vista do encarregado de educação, “interessa-me mais”...**

Eu acho que temos três pontos. Mais moderna, claramente (tem uma aplicação para telemóvel e você viu as coisas no telemóvel); mais aberta (que eu acho muito importante), porque a escola tem uma ferramenta de comunicação para partilhar com os pais de uma forma segura as coisas que vai fazendo: “nós não temos arame farpado, fazemos coisas boas e queremos mostrar-vos”; essa mensagem passa muito. Qualquer pai valoriza uma escola aberta. O querer partilhar, porque tem coisas boas para mostrar, essa lógica de modernidade e abertura toca nos dois pontos que os pais querem: “para os meus filhos eu quero uma boa escola, quero o melhor para eles”. Portanto, quanto mais a escola me deixar participar, torna-se um fenómeno positivo, porque as coisas que ela vai partilhar normalmente são coisas boas. Ninguém partilha coisas más, e quando as coisas boas estão a acontecer, isso dá uma imagem sempre muito mais confortável para o pai e permite uma coisa que para os pais é muito forte que é ao jantar poder dizer para o filho: “então, já sei que hoje na aula de moral estiveram a fazer isto ou que na aula de história aconteceu aquilo, como é que foi?” Isso aproxima-nos os dois mundos, isso é forte.

Sabe que há outras plataformas usadas pelas escolas, sobretudo relacionadas com o poder central, com a tutela, com o Ministério da Educação, muito centradas no administrador, em quem gere, nos programadores, mais restritas e mais fechadas. Considera esta plataforma mais centrada no utilizador (entendendo utilizador no sentido global, abrangendo todas aquelas pessoas que a utilizam: pais, professores, etc) ou no administrador? Qual é a figura central aqui?

A batuta é dada ao professor, dar o poder ao professor, espartilhado sempre pelas regras que a escola definir. O que nós tentámos sempre fazer foi replicar uma hierarquia da escola, na escola não são todos iguais, o aluno não é igual ao professor nem ao director; isso não existe, não são todos iguais. A escola controla, a escola é que gere quem é que acede ou não acede e, portanto, define os seus parâmetros, mas dentro da escola, claro que a direcção e a supervisão têm poderes soberanos, mas toda a filosofia de funcionamento da plataforma está sempre em acreditar na autonomia do professor para fazer essas escolhas, escolher que canais quer utilizar, que ferramentas que vai utilizar, quando é que a quer utilizar, se é com pais, se é com alunos, se é com os dois, há-de ser sempre utilizada dentro da política da escola...

**Mas normalmente na prática, considera que existe um grande controlo por parte do director?**

Não. Pelo contrário, nós temos alguns directores de escolas que são mais experientes e estão menos acostumadas às novas tecnologias. No outro dia, numa reunião com um director de um colégio muito grande, ele dizia: “eu adoro poder, de vez em quando, ver as coisas que estão a acontecer e depois vou falar com a educadora de infância ou a professora do primeiro ciclo sobre as fotos que partilharam; não consigo acompanhar os meus cento e cinquenta professores, no dia-a-dia, é impossível, mas consigo ir ver as coisas boas que eles estão partilhando e isso para mim como director é uma experiência muito interessante”. Não é tanto no sentido de ver quem é que está a fazer asneiras. Mesmo para a direcção de uma escola ou agrupamento é impossível acompanhar de uma forma eficaz o que vai acontecendo. Aquelas reuniões, isso é a parte processual; agora a parte mais rica do que é que estamos a ensinar, como é que estamos a ensinar, que projecto é que estamos a fazer, as boas ideias de uma turma, poderem copiar para outras turmas, isso vem dessa partilha. Nós temos uma ferramenta de boas práticas: se tiver uma boa prática, posso criá-la e partilhá-la com a comunidade, com os meus colegas com um clic, chama-se mesmo “boas práticas”, ou seja, eu ter uma boa ideia e partilhá-la com a comunidade. As pessoas vêem sempre o lado mau, que é os pais controlarem, o controlo no sentido mau. Felizmente o que a prática nos tem mostrado é que os directores não

têm essa lógica do “perseguir”, mas mais o contrário e do lado dos pais também não. Não é essa tônica do policial e da censura que tem prevalecido, pelo contrário.

**A vossa plataforma refere a expressão “educação a trezentos e sessenta graus”, envolvendo também as escolas de actividades, os explicadores, etc. Como é que funciona isso?**

Se eu for pai de dois alunos, em que eles estejam em duas escolas diferentes, eu consigo acompanhar o que está a acontecer com os dois alunos, nas duas escolas, na mesma conta. Se eu tiver dois filhos, uma no sétimo A e outra no nono C na mesma escola, eu consigo vê-los; se eles estiverem em escolas diferentes eu também consigo ver na mesma página o que é que está a acontecer...

**Mas as duas escolas têm que ter o WEDUC?**

Têm que ter o WEDUC. E se ele andar no karaté depois das aulas e isso estiver também na rede do WEDUC, a mesma coisa, essa é a lógica de rede, o poder multiplicar os produtos...

**Limita a essas entidades terem o WEDUC...**

Absolutamente...

**Mas conhece situações dessas?**

Sim, temos felizmente casos até de alunos que começaram numa escola no infantário, depois mudaram para outra escola e o histórico fica lá. Se ele começar no infantário, quando chega ao décimo segundo ano, se tiver feito o percurso em várias escolas WEDUC, todas as fotografias, todas as medalhas, todos os comportamentos, todas as notas estão lá todas guardadas. E temos tido esses casos felizmente, de alunos que saem de uma escola WEDUC e vão para outra escola WEDUC.

**Mas, por exemplo, um pai que tenha um filho que participe numa escola, na escola A, tenha uma escola de actividades B, que também adere ao WEDUC e tem um explicador ou outra entidade qualquer fora. Tem de ter três contas do WEDUC?**

O pai tem só um login e uma password, e tem só um filho, vai navegar por três ambientes diferentes. O pai centraliza a informação, fica centralizado no pai. A ideia é ser o mais completo possível para os pais e para os alunos. Para os alunos a mesma coisa, o aluno pode ter uma sala de aula de matemática, a sala de aula de explicador e a sala de aula do karaté.



**A tal configuração em rede... Mas a escola não tem acesso ao que se passa nas actividades?**

Nada, nada. São ambientes diferentes, são páginas diferentes, o pai é que escusa de ter três *passwords* diferentes para navegar pelos três ambientes. E para o aluno a mesma coisa, falar com os colegas das três turmas diferentes, ele junta essas coisas à volta da mesma pessoa mas são três ambientes totalmente diferentes e independentes. O professor de karaté nunca vai sequer saber que existe a escola de matemática e nunca vai ter acesso a nenhuma informação lá partilhada.

**Tomando um *slogan* vosso, trata-se dos “pais com a escola toda”?**

Sim. Tem a grande funcionalidade de permitir aos pais acompanharem a vida escolar dos seus vários filhos o máximo possível. Estarem mais envolvidos, mais presentes. Esse *slogan* já não é usado agora, porque alargamos a nossa actividade para além das escolas. Nós expandimos para o Brasil e no Brasil nós tivemos uma experiência muito rápida e muito boa mas notamos que esta necessidade de ter uma forma segura, privada e hierarquizada de comunicar, fechada, com essas regras de privacidade, com ferramentas de ensino, era adequada não só para escolas, como também para formar professores e para dentro de organizações ter um espaço formativo ou de comunicação privado. Passamos a ter clientes dos mais vários tipos: ordens de advogados, ordens de oftalmologistas, associações de escolas privadas, que querem usar o WEDUC, não para falar com pais, porque eles não têm pais, mas para comunicar internamente de forma organizada. No Brasil há muita dispersão geográfica, uma só entidade pode ter cento e vinte sucursais, a ordem dos advogados tem duzentas e quarenta sucursais e como é que comunicam da mãe para as sucursais, das sucursais para os advogados, dentro da sucursal para os advogados, quem pode ver o quê, têm programas de treinamento, têm vídeos privados que eles fazem com formações internas. A comunicação da direcção para cada um dos elementos que seja fácil disseminar a comunicação, organizar os eventos todos que têm, claro, já sem pais. O WEDUC é totalmente customizado, portanto, eu consigo mudar toda a cronologia, todas as cores, conseguimos adaptar desde o infantário, a uma escola secundária, a uma escola profissional, a uma associação empresarial. Já não é só os pais com a escola toda, mas uma lógica de rede de conhecimento e de partilha de informação.

**Podemos afirmar que a utilização da plataforma por parte da escola pode influenciar o seu modo de organização?**

Eu acho que pode readequar alguns processos. Fomos visitar algumas escolas mais tarde para ver qual é que tinha sido o impacto. Uma directora confessou que quando viu o WEDUC achou que aquela era a maneira que ia passar a ter de gastar menos papel com aquelas circulares e passar a fazer digital, mas via-o quase como uma ferramenta administrativa para enviar comunicados, quando ela aderiu ao WEDUC era isso que ela tinha na cabeça: “vou ter uma nova ferramenta para poupar papel e tempo para os comunicados”; eles faziam aqueles comunicados para os pais e em vez de tirar fotocópias iam ter um canal digital. Ela apercebeu-se que ao fim de seis meses tinham transformado a maneira da escola trabalhar, todos os dias, desde a professora à senhora da secretaria e a ela própria: o WEDUC era o canal de interacção normal dentro da escola...

**Mas mesmo de comunicação oficial?**

De comunicação oficial, de comunicação interna e oficial, portanto, já não há circulares para ninguém, o canal de comunicação da escola; em vez de ser papelinhos passou a ser aquele meio, não só para enviar circulares, mas para comunicar todos os projectos educativos, todos os resultados, as notas dos meninos, as fotografias, os filmes, as actividades, os projectos que a escola estava a ter, a festa não sei do quê, as facturas do pai que não paga, tudo isso passou a ser a ferramenta para comunicar.

Todas as escolas têm um sistema qualquer de gestão escolar e depois com mais quinhentas ferramentas à volta, ou mais dez ou mais trinta, muito focadas no processo administrativo. Esse é um caminho que nós não queremos seguir; nunca vamos ser a ferramenta administrativa para cadastrar notas que vão para o Ministério da Educação com as estatísticas dos alunos, não é esse o nosso objectivo. Vemos claramente como a janela da escola. Temos alguns projectos em que juntamos, integramos com os sistemas de gestão escolar, em que os professores carregam as notas, por exemplo, na gestão escolar mas a maneira de comunicar isso aos pais é através da WEDUC. A WEDUC é muito mais uma janela de comunicação do que uma ferramenta administrativa, podemos casar, e temos várias maneiras de comunicar com outras plataformas, mas a parte administrativa é outra natureza. Não estamos vocacionados para o fazer, acho que nunca vamos estar e faz mais sentido ao contrário, comunicar com quem faz isso muito bem.

**Utilizou a expressão 'janela da escola'. É essa a natureza desta plataforma?**

Nós participamos no ano passado aqui na conferência da sessão de pais da *European Parents Association* e os problemas dos pais são todos iguais: a dificuldade de participação na vida escolar, a dificuldade de comunicação com a escola, o ser tudo muito espaçado, serem dois mundos na prática e aproximar esses dois mundos vai ser sempre um objectivo importante. Nós fizemos a WEDUC, porque achamos que mais tarde ou mais cedo terá que haver várias ferramentas que permitam fazê-lo com segurança, com fiabilidade e facilidade.

**Aqui reúne-se uma confluência de vários interesses, dos pais, porque estão mais próximos e participam mais, da escola, que também está interessada em participar mais, poupar e facilitar o contacto, mas também do ponto de vista estratégico de marketing. Considera que na vossa plataforma se reúnem, mais ou menos, esses aspectos?**

Eu estive, uma vez, com um director de uma escola pública na cidade de M, distrito de M, - a escola dele era do ensino público, de um público mais desfavorecido - e ele disse-me: "eu tive cá uma vez um pai que era mecânico e que me veio dizer: - Doutor, o que o senhor faz com o seu carro, eu quero faça a mesma coisa com o meu filho; o senhor chega à minha garagem, deixa o carro avariado, vai lá ao fim do dia e tem o carro arranjado, e eu quero que faça o mesmo com o meu filho; eu deixo o meu filho à porta da sua escola 'burro' que é para no final do ano trazê-lo inteligente. - Se está à espera disso, está muito enganado, o seu filho não é um carro e não vai ser possível ter sucesso neste processo sem si e, portanto, se está à espera de vir cá deixá-lo e no final do ano vir buscá-lo inteligente, não vai ser assim. Nós, escola, achamos que você vai ter que participar neste processo e vai ter que ser parte dele". E essa foi a maneira mais deliciosa que eu vi nessas reuniões com estes directores e professores de ilustrar bem isso. Os pais têm que participar de uma forma não intrusiva. Há o espaço próprio que os pais devem ocupar. Nós temos tropeçado nisso em muitas escolas. Os pais, às vezes, acham-se com muitos mais direitos do que obrigações, não é verdade, os pais tem muitas mais obrigações do que direitos no espaço da escola, mas participarem de uma forma mais organizada e conduzida pela escola, acho que faz todo o sentido e é bom para os alunos e, claro, para os pais e para a escola.

**Sente que há a preocupação das escolas usarem cada vez mais processos electrónicos, informáticos, *softwares* para substituir outros processos, outras práticas?**

Sinceramente, acho que não. Nós começamos já no Brasil e estamos agora a começar em Inglaterra e nas escolas Portuguesas em particular acho que há pouca vontade de mudar a maneira de como se fazem as coisas, ou seja, muitos dos directores foram professores e ainda vêem a escola como quando ainda eram professores e eu noto isso mais nas escolas privadas até. É engraçado, acho que alguém devia fazer um dia um estudo sobre a diferença de gerir escolas públicas e privadas. Os gestores de escolas públicas, em muitas das situações, estamos a falar em directores de topo, são pessoas excelentes, com uma abertura e com uma vontade de fazer coisas novas que, às vezes, é difícil encontrar nas escolas privadas, por incrível que pareça, devia ser ao contrário. Na parte digital, acho que houve algumas modas no ensino, ou seja, os *tablets* para todos... No Brasil temos escolas, municípios ou mesmo Estados a comprarem *tablets* para todos; o *tablet* em si vai ajudar muito pouco se eles não estiverem preparados. A tecnologia por si só não ajuda, mas eu ainda noto muita resistência...

**Está a falar do ponto de vista mais pedagógico. E administrativo?**

Do ponto de vista administrativo, acho que as escolas deram um salto; as escolas já reconheceram que já não se consegue viver sem os computadores. Nós fazemos muitas reuniões nas escolas, normalmente fazemos uma apresentação - a ferramenta não é muito complexa, é mais uma apresentação/formação de professores - e notamos sempre que há em todas as apresentações, em todas as escolas, três tipos de professores com proporções diferentes. Há claramente uns que estão na crista da onda, querem fazer coisas novas, já fazem coisas novas noutras ferramentas e, portanto, para eles é mais uma ferramenta; esses são claramente professores transformadores; às vezes, não é com tecnologia, é com maneiras diferentes de ensinar os meninos, são claramente os professores que vão transformar a escola. Há um conjunto maior de professores do género: "estamos prontos, vamos lá, com mais dificuldade ou menos dificuldade". E há um conjunto de resistentes; acho que há em todas as escolas dez por cento de professores que são demasiado resistentes e, fazendo juízos de valor, são os professores que eu não queria para os meus filhos, porque não é o mudar para melhor ou mudar para pior, é o "não mudamos, ponto". Tive professores que me disseram na cara, aliás, que disseram ao director: - "se está a pensar que eu vou fazer não sei quê, está muito enganado". Acho que, para um director, a vida não é fácil, acho que para professores a vida é

complicada, ou seja, o processo mudou muito, o tipo de alunos... Quando entrei na faculdade nenhum de nós tinha telemóvel, computadores, era uma sala de computadores em espaços perdidos e não havia internet, ninguém ia ao Google pesquisar o que quer que fosse, íamos para a biblioteca, isso mudou tudo. Quando o professor fala de um tema, o aluno é capaz de ver na internet tudo sobre um determinado tema, não depende do professor para chegar a essa informação e isso torna o processo muito mais exigente para um professor, eu acho que não é fácil, eu percebo que não é fácil, e não é a tecnologia que vai mudar tudo, não é a pôr *tablets* nas mãos deles todos que vai resolver o problema.



## Apêndice D - Testemunho escrito

### TE01 – Testemunho escrito de Paulo Guinote, autor do blogue “A Educação do meu Umbigo” (entretanto desactivado)

#### Qual a razão que o motivou a organizar um blogue especializado em assuntos de educação?

A necessidade de divulgar materiais que na altura (2005) estava a usar para escrever a minha tese de doutoramento sobre a educação feminina no século XX e algum tempo depois o imperativo que senti de intervir de modo independente na situação de conflito aberto entre a ministra Maria de Lurdes Rodrigues e os professores.

O blogue “A Educação do meu Umbigo” tornou-se um dos blogues de referência a que recorrem diariamente docentes e equipas de gestão das escolas para consultar análises sobre temas educativos, partilhar práticas e obter informação. Qual o volume dos movimentos verificados no blogue (número de visitas, de textos visualizados, de comentários, de questões colocadas...)?

Há várias medidas que se podem usar, conforme as ferramentas a que se recorra. A plataforma *wordpress* tem os seus medidores próprios, mas durante muito tempo usei o Sitemeter para poder entrar em comparações com outros blogues, só que as falhas desse medidor têm sido recorrentes.

Há ainda que distinguir o número de visitantes individuais do número de visitas e de visionamentos da página.

**Actualmente as escolas conhecem antecipadamente através dos blogues muita da informação que recebem do poder central. Que explicação tem para este facto? Os blogues possuem meios privilegiados de informação ou os canais de comunicação do Ministério da Educação são lentos?**

Os meios de comunicação do MEC são, em muitas situações, meros veículos de propaganda que divulgam a informação considerada adequada e nem sempre completa.

Por outro lado, alguns blogues especializaram-se na análise da informação disponível sem agenda político-partidária, uns mais de tipo estatístico, outros numa perspectiva mais jurídica e ainda outros (como acabou por acontecer com o Umbigo) mais de desmontagem do próprio discurso oficial sobre a realidade educativa.

Em alguns casos há fontes de informação fidedigna e credível, graças ao clima de confiança estabelecido ao longo do tempo com os diferentes actores em presença.

**Como autor de um blogue de referência no contexto educativo tem uma visão privilegiada sobre as práticas do poder central e os comportamentos dos actores escolares, bem como a interacção entre ambos. Que retrato faz desta relação e suas práticas?**

Existe uma relação muito disfuncional, pois a tutela procura quase sempre, condicionar os actores escolares para a aceitação acrítica das suas propostas ou medidas, usando a consulta como mero estratagema de co-responsabilização por essas medidas (como fez Maria de Lurdes Rodrigues com o Conselho de Escolas) ou como tática de colocar uns contra outros (usando a Confap e as “famílias” que representa como antagónicas aos professores ou sindicatos contra sindicatos). Por outro lado, do lado das escolas há um misto de receio dos actores individuais, em especial quando se sentem com algum poder que podem perder se a tutela se sentir desagradada (caso dos directores), enquanto da parte dos sindicatos existe em muitas situações um extremo tacticismo nas suas posições, obedecendo a lógicas que nem sempre os aproximam das suas próprias bases.

Neste contexto, alunos e professores são os actores que, estando presentes diariamente na escola, menos se sentem devidamente defendidos ou representados nos seus interesses.

**Em que medida a crescente utilização dos meios electrónicos (correio electrónico, plataformas e aplicações electrónicas...) na interacção entre o poder central e os actores escolares contribuiu para o cenário que descreve?**

As novas tecnologias de informação foram essenciais para que o debate em torno da Educação saísse das coutadas exclusivas dos “especialistas”, dos políticos ou dos negociadores oficiais e envolvessem muito mais a sociedade civil e muito em particular os professores. Permitiram a circulação da informação em tempo quase real, quebrando o monopólio dos órgãos de comunicação social tradicionais, o que levou a que a sensação de isolamento de muitos professores se reduzisse.

Foram ainda essenciais nos momentos mais intensos de mobilização da classe docente contra as políticas educativas do ME(C) em especial desde 2007.



**Que opinião tem sobre as características gerais das funcionalidades das plataformas e aplicações electrónicas usadas em contexto educativo? Como as utiliza o poder central?**

As potencialidades das TIC na sala de aula são imensas desde que utilizadas de forma crítica e selectiva, após um trabalho prévio de preparação pelos professores. O poder central não as usa da melhor maneira, pois investiu em equipamentos nem sempre necessários mas praticamente não o fez em relação a *software* educativo específico.

Os quadros interactivos e os Magalhães foram mais ferramentas políticas do que pedagógicas.

**E qual a postura dominante adoptada pelos actores escolares na utilização das plataformas e aplicações electrónicas? Consideram-nas dotadas de poderes soberanos e submetem-se-lhes ou utilizam-nas também como forma de contornar as imposições do poder central? Quer dar exemplos?**

Na sala de aula a principal preocupação dos professores é a adequação das ferramentas ao seu trabalho quotidiano, tanto quando usam material recolhido na net ou quando o produzem especificamente para as suas turmas.

Há professores que ainda lidam com a tecnologia de uma forma algo passiva, mas a maioria já se adaptou e usa-a de acordo com uma lógica pedagógica, de complemento dos materiais disponíveis para a aprendizagem dos alunos, e não política. Isso só acontece em outros contextos extra-lectivos.

**Podendo as plataformas e aplicações electrónicas favorecer uma vigilância mais eficaz por parte do poder central, acha que os blogues constituem um espaço alternativo para os actores escolares também controlarem melhor a actividade do poder central?**

Sim, a missão dos blogues mais activos e intervenientes, que permanecem na blogosfera para além de caprichos individuais ou ao serviço de agendas particulares é principalmente a de funcionar como contra-poder, desmontando a narrativa oficial sobre a Educação quando ela é mistificadora e facultando a informação que as autoridades não colocam em circulação para que os actores educativos (como as próprias famílias) possam formar opiniões e tomar decisões de modo devidamente informado.

**Tem conhecimento de situações em que a dinâmica criada na blogosfera em torno de um problema veiculado através de um meio electrónico tenha influenciado decisões do poder central?**

**Se sim, exemplo...**

Há diversos exemplos... desde logo durante a luta em torno da ADD, com a exposição pública de situações caricatas, diversos abusos de poder e distorções evidentes da legalidade. Um secretário de Estado (Alex. Ventura, numa entrevista ao Expresso)) chegou a atribuir parte da responsabilidade pelo fracasso da primeira fase da ADD ao “ruído” provocado pelos blogues. O mesmo em relação a irregularidades nos concursos de docentes e nas contratações de escola. Mas essa dinâmica não afectou apenas a tutela, mas também os próprios sindicatos, que perderam o exclusivo da comunicação no interior da classe docente, e mesmo a comunicação social que desde 2008 se habituou a considerar alguns blogues como fontes credíveis de informação em primeira mão.

**Considera que as plataformas e aplicações electrónicas limitam-se a concretizar o estritamente prescrito na lei ou pelo contrário fazem-lhe acrescentos, limitam-na ou contradizem-na? Quer dar exemplos?**

As plataformas e aplicações fazem apenas aquilo que os seus utilizadores pretendem que façam. A minha experiência é de serem ferramentas de liberdade de expressão.

**As plataformas e aplicações electrónicas são consideradas por muitos utilizadores como demasiado rígidas e uniformes, não atendendo às variadas situações concretas da realidade escolar. Concorda? Exemplos...**

Não concordo. A variedade destas ferramentas é imensa e só pode considerá-las uniformes ou rígidas quem ainda vive num tempo marcado pelo *moodle* e por uma concepção estática dos espaços virtuais de circulação de informação e de apoio à formação dos próprios docentes. O que sinto é que alguns docentes mais ligados às TIC numa perspectiva de *hardware*, desvalorizam certas ferramentas que consideram mais lúdicas e “leves”.

**Já teve conhecimento de alguma escola ou docente ter sido contactado(a) pelo poder central para alterar em determinada plataforma um dado ou procedimento mesmo que este possuísse o devido enquadramento legal? Exemplo... Como respondeu a escola ou o docente?**

Desconheço situações desse tipo.

**Esse facto não distorce a realidade escolar criando uma imagem na plataforma que pode não corresponder à realidade?**

A distinção da realidade escolar dificilmente tem esse tipo de causa.

**Tem conhecimento de situações em que escolas ajustem determinados dados e informações inseridos nas plataformas de modo a proporcionarem uma imagem mais favorável da escola e a “ficar bem na fotografia”?**

Esse tipo de situação é natural, pois nenhuma organização destaca os seus pontos fracos na imagem que transmite publicamente de si. O site de uma escola é, por exemplo, a sua mais económica ferramenta de publicidade para além da opinião dos seus utentes directos.

**Há quem acuse o poder central de utilizar cada vez mais as plataformas electrónicas como instrumento impessoal e “cego” para “cortar” e reduzir custos. Concorda? Exemplos...**

No caso da Educação a tecnologia ainda não foi a ferramenta principal para reduzir custos. Até agora, os métodos têm sido bem mais tradicionais e menos sofisticados.

Nem a burocracia foi sensivelmente reduzida, apenas se tendo transferido o seu suporte.

**Muitos utilizadores das plataformas queixam-se que o trabalho nelas aumenta os níveis de *stress*, responsabilidade e insegurança provocados pelo medo de clicar em ícones errados que não possibilitem o retorno ou a rectificação. Concorda com este facto?**

Não concordo com esse facto. Acho esse tipo de observação perfeitamente estranho.

**Que opinião tem sobre o processo de contratação electrónica de docentes?**

Não tem sido utilizado da melhor maneira, pois nem sempre foi feito de modo a agilizar os prazos. Considero que os concursos poderiam ser muito mais rápidos e ágeis, sem colocar em causa o seu rigor.

O facto de permitir a publicidade dos procedimentos tem facilitado um controlo de alguns abusos.

**Considera a aplicação electrónica bem concebida e ajustada ao quadro legal que rege a contratação de escola?**

Não tenho conhecimentos suficientes para emitir uma opinião técnica a esse respeito.

**Que percepção tem sobre a experiência vivida pelos docentes durante o processo de candidatura electrónica?**

A de alguma ansiedade devido à instabilidade da própria plataforma utilizada, com alterações muito frequentes e, nos últimos anos, devido à sensação de terem sido feitas de modo apressado e melhoradas durante o seu próprio processo de aplicação, como se fossem colocadas versões betas em teste de que os utilizadores vão descobrindo as falhas.

**Que opinião tem sobre as plataformas e aplicações electrónicas da DGEstE? Têm contribuído para o desenvolvimento e aprofundamento da autonomia das escolas?**

Considero que são aplicações que têm servido para aumentar o controlo da tutela sobre a vida das escolas, reduzindo a sua autonomia.

**Considera que a utilização dos meios electrónicos contribuiu para o encurtamento dos prazos no cumprimento de tarefas exigidas “de um dia para o outro”?**

Infelizmente, não. São mais úteis na circulação de informação do que propriamente na concretização das tarefas.

**Na sua opinião, quais são os objectivos principais do Ministério da Educação e Ciência ao utilizar as plataformas e aplicações electrónicas como meio cada vez mais frequente de comunicação com as escolas?**

A eliminação de estruturas intermédias que antes funcionavam como mediação regional ou local (CAE) entre o MEC e as escolas. Agora a comunicação é mais directa o que, talvez paradoxalmente, reforça o centralismo e distanciamento das decisões tomadas que surgem às escolas como ordens a cumprir e nada mais.