

Autonomia, justiça e participação

Autonomy, justice and participation

Carlos Alberto Vilar Estêvão *

Resumo

O texto aborda as diferentes regulações que condicionam as concepções de escola, de autonomia, de justiça e de participação dos diversos atores educativos no interior da escola. Com base em um referencial “crítico e democratizante” pondera sobre alguns fatores implicativos para uma ética da participação e da solidariedade.

Palavras-chave: Educação. Ética. Autonomia. Participação. Escola. Comunidade.

Abstract

The text deals with the different regulations that condition the conceptions of school, autonomy, justice and participation of the several “educational actors” in the school context. Based on a “critical and democratizing” referential, it considers some implicating factors for an ethical view on participation and solidarity.

Keywords: Education. Ethics. Autonomy. Participation. School. Community.

Résumé

Autonomie, justice et participation

Le texte aborde les différentes régulations qui conditionnent les conceptions d'école, d'autonomie, de justice et de participation des divers acteurs éducatifs à l'intérieur de l'école. Ayant comme base un référentiel « critique et démocratisant », l'article pondère sur les facteurs qui impliquent en vue d'une éthique de la participation et de la solidarité.

Mots clefs : Éducation. Éthique. Autonomie. Participation. École. Communauté.

Iremos desenvolver alguns aspectos ligados à questão da autonomia, da justiça e da participação, preocupando-nos sobretudo por situar as diferentes regulações que condicionam as concepções de escola, de autonomia, de justiça e de participação para, deste modo, compreendermos melhor quer os compromissos e acordos, quer os conflitos e os desajustamentos dos diferentes actores educativos, no interior da escola. Depois, tendo em conta a nossa opção por um referencial “crítico e democratizante” e por uma escola cidadã, valorizadora do mundo de vida, terminaremos com uma breve reflexão sobre algumas implicações de uma ética da participação e da solidariedade.

* Doutor em Educação. Professor no Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho. Braga, Portugal. *E-mail:* cestevao@iep.uminho.pt. A grafia é a utilizada em Portugal.

Referenciais de ação pública

Na ação pública, onde se insere a educação, podemos distinguir várias “posições ético-políticas” ou “referenciais”, que apontam, segundo Demailly (2001, p. 25-26), para modos diferentes de regulação: assim, e adaptando a tipologia exposta por essa autora, podemos ter, por exemplo, uma regulação mais acadêmica tradicionalista, ou, então, uma regulação mais modernista ou mais neoliberal, ou, ainda, e de um modo mais radical, uma regulação crítica e democratizante. Apesar de diferentes, a autora considera ser possível, porém, encontrar estas visões do mundo a coexistirem ambigualmente no seio do mesmo actor colectivo ou numa mesma realização prática (por exemplo, na avaliação).

Tendo em conta a realidade de muitos sistemas educativos, podemos afirmar que se entrou, desde há algum tempo, num período de regulação “modernista” (acompanhada freqüentemente pela desvalorização do referencial democrático), que, no nível normativo, se manifesta sobretudo na obrigação de obtenção de resultados e na eficácia, e que, ao nível sistémico,¹ se revela na desestabilização da forma escolar tradicional, quer pela emergência do local (traduzida juridicamente, por exemplo, nas tentativas de descentralização e desconcentração ou no desenvolvimento da autonomia e dos contratos de autonomia); quer pela mudança crescente do papel e do estatuto do utilizador na regulação dos serviços públicos (por exemplo, dos pais na educação); quer pela alteração das tarefas e da profissionalidade (visível, nomeadamente, na exigência de mais polivalência e intensificação do trabalho do professor, na obrigatoriedade do gestor escolar incrementar parcerias e animar equipas de trabalho, na transmutação do papel tradicional dos inspectores da educação, tornando-se agora também avaliadores (cf. ESTÊVÃO, 2001a).

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

Neste contexto, o modo de regulação que fica a perder é claramente o “projeto crítico e democratizante”, o qual implica uma concepção de escola como uma “comunidade de projetos organizada em torno da luta contra o insucesso, propondo uma recomposição das profissionalidades pelo desenvolvimento da polivalência e do trabalho em equipa intra e interprofissional, uma regulação política global e regulações locais” (DEMAILLY, 2001, p. 27).

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

Outra implicação deste novo referencial teria a ver com a realização da autonomia como um projeto emancipatório, no qual o controlo democrático estaria nas mãos dos próprios actores afectados pelas decisões educativas, o que evitaria, entre outras coisas, que a competência especializada dos professores se constituísse, por exemplo, num obstáculo ao diálogo com os pais, ao mesmo tempo que não deixaria que a participação de outros actores nas decisões da escola pudesse violar outras pautas morais como a justiça social e a igualdade, pois, como afirma Zeichner (1999, p. 80), “Nos tempos de ressurgimento do neoconservadorismo, apoiar um papel maior das comunidades no funcionamento das escolas faz com que estas se tornem mais vulneráveis aos desejos daqueles que procuram impor às escolas públicas crenças antidemocráticas”.

Assim delineada, esta posição ético-política vai ao encontro de uma abordagem mais sócio-crítica das organizações escolares que as reconstrói tendo presente não só a sua natureza sistémica e organizacional, mas também como “mundos de vida” de grupos humanos que coordenam as suas acções pelas interacções comunicativas estabelecidas entre si.

Esta perspectiva de influência habermasiana permitiria, entre outras coisas, realçar a importância da redefinição comunicativa das funções das organizações educativas e, noutro plano, possibilitaria ir além até das explicações simbólicas e culturalistas, uma vez que a finalidade comunicativa agora valorizada, por ser educativa, “exige não só uma interpretação simbólica da interacção, mas também processos de construção de significados partilhados por serem intersubjectivos” (SABIRÓN, 1999, p. 326); ou seja, exigiria o desenvolvimento de bases conceptuais que propiciassem a análise do modo como se constroem as acções educativas.

Justiça, escola e cidadania

Muitos autores têm visto a escola como espaço de intercepção de vários referenciais de acção pública ou, então, de definições de bem comum e de princípios de justiça.

Na verdade, se a vida social é organizada segundo vários referenciais reguladores e segundo vários princípios de justiça (WALZER, 1993), também é legítimo supor que a escola se constitui numa arena perpassada por várias gramáticas de justiça. Neste sentido, ela pode compreender-se adequadamente

como um “lugar de vários mundos” (DEROUET, 2000), facto que despoleta, entre outras coisas, definições várias da organização educativa nem sempre muito compatíveis entre si. A título de exemplo, a escola pode apresentar-se como comunidade educativa, ou como arena política, ou como burocracia, ou como mercado, ou como empresa, entre outras metáforas, todas elas invocando outras justiças, outros princípios argumentativos, que fazem da escola um “campo de justificação múltipla” (DEROUET, 1992).

Isto significa, em suma, que no interior da escola os actores educativos, apesar de agirem em mundos e justiças nem sempre coincidentes, terão de coordenar as suas acções, resolvendo os seus conflitos e dissensos, aprendendo, enfim, a passar de um sistema de referência para outro, a negociar interpretações diferentes da realidade escolar, para que a escola funcione pelo menos dentro de uma “civildade mínima”. Cabe então à escola construir a sua própria coerência, não tanto por imposição externa, mas, como afirma o autor citado, pela capacidade de se orientar em mundos diferentes.

Obviamente, a aceitação de determinada concepção de escola e dos seus princípios de justiça por parte dos actores vai facilitar o compromisso com certa ordem interna, ordem essa que não deixa, apesar de tudo, de possuir uma natureza compósita recomposta localmente a partir da pluralidade de mundos.

Então, consoante os pressupostos teóricos que aceitarmos, assim teremos concepções diferentes de escola.

A título ilustrativo do que acabámos de afirmar, podemos dizer que uma escola metaforizada como “Escola S.A.”, com as suas “pedagogias *fast food*” (GENTILI, 1996) – na linha das políticas neoliberais e da crescente “macdonaldização” da sociedade, das pessoas e das organizações (cf. ESTÊVÃO, 2002) –, tende a privilegiar os pressupostos e princípios da razão instrumental do mundo mercantil, constituindo-se a justiça numa engenharia a favor da desigualdade legítima ou meritocrática, colocando-se objectivamente ao serviço de políticas restritivas dos direitos dos cidadãos.

Se, ao invés, a escola for entendida sobretudo como escola cidadã, o sentido dos compromissos e a construção da ordem interna passam a ser mais conformes aos princípios do mundo cívico, adquirindo a justiça (enquanto liberdade e igualdade) outra pujança, mais substantiva, pela capacidade que é dada aos actores de, discursiva e pragmaticamente, marcarem as diferenças, denunciarem opressões, contestarem hegemonias, oporem resistência a todas as formas de submissão e violência e, de modo mais positivo, levarem a que cada um manifeste o que tem de melhor nomeadamente em termos de justiça (PHARO, 2001).

Esta última concepção de escola e de justiça levaria, entre outras implicações, a que os educadores se esforçassem para que os alunos (que não são nunca totalmente cidadãos das suas escolas) se preocupassem também com as questões da justiça, a começar, desde logo, pelas (in)justiças da sua experiência escolar, uma vez que também esta é, segundo Dubet (1999), perpassada por princípios de justiça diferentes – pelo mérito, pela igualdade e pelo respeito –, desigualmente mobilizados consoante também o modelo de escola que se queira construir e o tipo de regulação que se queira implementar (cf. ESTÊVÃO, 2001b).

Autonomia, justiça e cidadania

Gostaríamos de apresentar alguns aspectos da questão da autonomia, dado ser freqüente pressupor-se que a escola, num contexto de maior autonomia, tende a potenciar as vivências mais profundas de justiça e cidadania e, por isso, a tomar-se mais conforme ao projeto de escola cidadã e participativa.

Como já escrevemos (ESTÊVÃO, 1999, 2000b e 2001b), a autonomia pode justificar-se em nome de várias racionalidades ou lógicas, como sejam, pelo apelo ora à lógica do mundo industrial para valorizar o capital humano e a eficiência a partir da importação de modelos de gestão empresarial; ora ao mundo cívico para salientar a promoção da igualdade de oportunidades na educação e as vertentes democrático-participativas e emancipadoras contra a lógica burocrática; ora ao mundo mercantil, em nome da concorrência e da competitividade, que irão propiciar níveis elevados de excelência escolar; ora ao mundo doméstico, em nome da maior proximidade relacional dos actores escolares.²

Por outras palavras, as orientações descentralizadoras e autonômicas, mesmo num contexto de maior influência das políticas globalizadoras, podem propiciar, na própria esfera da educação, uma diversidade de compreensões, facto que nos alerta para a necessidade de desocultação do sentido da autonomia e, depois, para o impacto que tais políticas terão ao nível dos compromissos e disputas que venham a ocorrer no interior das escolas.

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

Uma das implicações possíveis desta situação tem a ver com o facto de, no contexto ambíguo de autonomia, a montagem local da justiça ser objecto de

eventuais conflitos ou de desacordos, cuja resolução não é facilitada pelo facto de se situarem ao nível local. Isto equivale a dizer que a luta para a fixação de uma dada concepção de justiça, mas também de uma certa ordem ou compromisso social, permanece (ainda mais) viva num contexto de maior autonomia.

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

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

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

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

Finalmente, gostaríamos de fazer, ainda que brevemente, uma referência à autonomia e à justiça levadas a cabo não em nome de um projeto crítico e democratizante ou de uma pedagogia libertadora, mas em nome da educação como serviço mercadológico, dentro do imperativo de mercado.

Dentro de uma regulação neoliberal de acção pública, cabe, como vimos, a concepção de “Escola S.A.”. Neste último sentido, a noção de justiça ficaria enfeudada à autonomia, entendida esta sobretudo como um mecanismo de adaptação às exigências dos clientes, em que os principais beneficiários seriam os guardiães da ordem de mercado. Ou seja, a justiça tornar-se-ia num elemento essencial da noção de eficácia e da própria “ética do mercado de livre consenso” (SUÁREZ, 1980, p. 253), servindo não só para tornar a cidadania numa questão privada, mas também para deformar o próprio princípio da igualdade educativa.

Torna-se, portanto, claro que a autonomia, ao influenciar de modo mais visível a natureza das montagens compostas que se reconstituem no nível local (na escola) a partir da pluralidade dos mundos, pode facilitar sobredeterminações da *civilidade* que se constrói no interior da escola entre os seus actores, as quais nem sempre podem ir no sentido cívico e democrático.

Daí, então, a necessidade de, ao manusearmos o conceito de autonomia, não perdermos de vista a sua complexidade e ambigüidade teóricas, demarcando claramente o referencial interpretativo que nos conduz.

Para uma ética da participação e da solidariedade

Independentemente das críticas e ambigüidades da perspectiva ética que têm partido da filosofia pós-moderna, a escola é fundamentalmente uma instituição moral, pois deve, entre outras finalidades, preparar as crianças e os jovens a assumirem responsabilidades e papéis de cidadania numa sociedade democrática.

Assim, a escola deve levar os seus actores a praticarem uma “ética crítica” que vai no sentido de crítica à burocracia e particularmente à sua dimensão de impessoalidade ou às visões tecnicistas quer do ensino, quer da aprendizagem (STARRATT, 1994, p. 46), às práticas de selecção na organização de turmas, ao processo de *ranking*, à utilização da etiquetagem moral e académica dos alunos, ao endeusamento do valor da ciência, ao individualismo na realização pessoal e privatista, à conformidade e passividade em face da autoridade.

Para além desta, e tendo em vista promover uma ordem social justa na escola, Starratt (1994) propõe-nos avançar para uma “ética da justiça”, respondendo esta de uma forma mais positiva e explícita às questões da igualdade, da autonomia, do bem comum, da participação democrática e dos direitos humanos. Ou seja, a ética da justiça deverá inscrever-se de modo particular no intento de institucionalização da liberdade e da igualdade, levando ainda, e entre outros aspectos, a colocar o outro em posição de exprimir os seus direitos, de um modo que não colida com a expressão dos direitos dos outros actores.

Neste sentido, a questão da justiça deve implicar, em termos mais concretos, a clarificação de valores, a resolução negociada de conflitos, a orientação democrática das políticas disciplinares, a discussão de problemas públicos na sala de aulas, a refocalização da autonomia em termos de intersubjectividade e de emancipação, a questão dos direitos de avaliação, a distribuição de responsabilidades na alocação de recursos, a igualdade de acesso, a participação nos diversos níveis de decisão (cf. STARRATT, 1994, p. 57).

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

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

Além disso, e introduzindo aqui a vertente do cuidado ou do amor, há que considerar que as “Escolas justas são mais para ser desejadas do que para ser bem geridas” (WARD, 1994, p. 24). Esta postura vai então exigir que as atitudes no seu interior se tornem mais civicamente responsáveis e solidárias com os outros, tornando-se o próprio pensamento, num sentido heideggeriano, num outro modo de cuidar ou de tratar dos outros.

Esta ética do cuidado não muda a prioridade da justiça, uma vez que aquela serve para promover a justiça social e ampliar a esfera pública com outros valores (como os de responsabilidade, solidariedade e cuidado). Ou seja, a ética do cuidado reforça a componente afectiva da racionalidade emancipatória, contribuindo também para a “vontade amorosa de mudar o mundo”, como diria P. Freire.

Conclusão

Uma escola democrática é aquela que afirma a “diversidade dentro de uma política de crítica e compromisso com a justiça social” (MCLAREN, 1997, p. 123). Isto exige a introdução na escola da preocupação pela ética e por uma pedagogia crítica “que resgate o outro” e que tenha como roteiro essencial a criação de subjectividades críticas que travem a “luta para ocupar um espaço de esperança” com vista a uma “práxis da redenção” (MCLAREN, 2000, p. 23), transformando-se deste modo a escola num lugar de interculturalidade cidadã, de dialogicidade, de responsabilidade solidária, enfim, um espaço de conhecimento, mas sobretudo de reconhecimento.

Neste sentido, a escola deve transformar-se — embora definindo-se como lugar de vários mundos e de justiça complexa — numa escola cidadã como “mundo de vida”, contribuindo para dotar os seus cidadãos de boas razões (sobretudo políticas) para se exercitarem na democracia, combatendo todas as formas de colonização sistémica (estatista e economicista), de privatismo social e profissional, e outras formas acomodadas e mínimas de vivenciar a democracia.

Ela deve, enfim, posicionar-se numa perspectiva emancipatória, que se fundamenta, nas palavras de Giroux (1993, p. 128-129), “numa teoria da ética baseada nos princípios da democracia, da solidariedade e da esperança”.

Eis um belo ideário para as nossas escolas em busca de sentido.

Referências

- CROUCH, C. La ampliación de la ciudadanía social y económica y la participación. In: GARCÍA, S.; LUKES, S. (Comps.). *Ciudadanía: justicia social, identidad, participación*. Madrid: Siglo XXI, 1999, p. 257-285.
- DEMAILLY, L. Enjeux de l'évaluation et régulation des systèmes scolaires. In: DEMAILLY, L. (Éd.). *Évaluer les politiques éducatives: sens, enjeux, pratiques*. Bruxelles: De Boeck Université, 2001, p. 13-30.
- DEROUET, J. *École et justice: de l'égalité des chances aux compromis locaux?* Paris: Éditions Anne-Marie Métailié, 1992.
- DEROUET, J.-L. Autonomie et responsabilité des établissements scolaires en France. *Colóquio/educação e sociedade*, n. 4, p. 19-31, out. 1998.
- DEROUET, J.-L. *L'école dans plusieurs mondes*. Bruxelles: De Boeck & Larcier, 2000.
- DUBET, F. Sentiments et jugements de justice dans l'expérience scolaire. In: MEURET, D. (Ed.). *La justice du système éducatif*. Paris: De Boeck Université, 1999, p. 177-194.
- ESTÊVÃO, C. V. *Redescobrir a escola privada como organização: na fronteira da sua complexidade organizacional*. Braga: Universidade do Minho, 1998.
- ESTÊVÃO, C. V. Escola, justiça e autonomia. *Inovação*, v. 12, n. 3, p. 139-155, 1999.
- ESTÊVÃO, C. V. O público e o privado em educação. A providenciação pública do privado na educação portuguesa. In: PACHECO, J. A. (Org.). *Políticas educativas. O neoliberalismo em educação*, Porto: Porto Editora, 2000a, p. 135-159.
- ESTÊVÃO, C. V. Repensar a autonomia das escolas à luz de uma cartografia da justiça. *Revista InFormação*, v. 8, n. 1, p. 35-50, dez. 2000b.
- ESTÊVÃO, C. V. Políticas educativas, autonomia e avaliação, *Revista Portuguesa de Educação*, v. 14, n. 2, p. 155-178, 2001a.
- ESTÊVÃO, C. V. *Justiça e Educação*. São Paulo: Cortez, 2001b.
- ESTÊVÃO, C. V. *Globalização, metáforas organizacionais e mudança educacional: dilemas e desafios*. Porto: Asa, 2002.

- GENTILI, P. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, T. T.; GENTILI, P. (Orgs.). *Escola S.A.* Brasília: CNTE, 1996, p. 9-49.
- GIROUX, H. *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. Madrid: Siglo Veintuno Editores, 1993.
- HARVEY, D. *Justice, nature and the geography of difference*. Oxford: Blackwell, 1996.
- MCLAREN, P. *Multiculturalismo crítico*. São Paulo: Cortez, 1997.
- MCLAREN, P. *Multiculturalismo revolucionário: pedagogia do dissenso para o novo milênio*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- PHARO, P. *Le sens de la justice: essais de sémantique sociologique*. Paris: PUF, 1999.
- SABIRÓN, F. *Organizaciones escolares*. Zaragoza: Mira, 2001.
- STARRATT, R. *Building an ethical school*. London: Falmer Press, 1994.
- SUÁREZ, D. O princípio educativo da nova direita: neoliberalismo, ética e escola pública. In: GENTILI, P. (Org.). *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. Petrópolis: Vozes, 1980, p. 253-270.
- WALZER, M. *Las esferas de la justicia: una defensa del pluralismo y la igualdad*. México: Fondo de Cultura Económica, 1993.
- WARD, J. G. Reconciling educational administration and democracy: the case for justice in schools. In: PRESTINE, N. A.; THURSTON, P. W. (Eds.). *Advances in educational administration*, London: JAI Press, 1994, v. 3, p. 1-27.
- ZEICHNER, K. Contradicciones y tensiones en la profesionalización docente y en la democratización de las escuelas. In: PEREZ GOMEZ, A.; BARQUIN RUIZ, J.; ANGULO RASCO, J. (Eds.). *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica*. Madrid: Akal, 1999, p. 78-94.

Notas

1 - A regulação sistémica tem a ver com “o conjunto de mecanismos pelos quais um sistema social se reproduz ou se transforma” (DEMAILLY, 2001, p. 15).

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

Recebida 1ª versão em 07.04.2003

Acéita 2ª versão em 04.06.2004